



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

Inteligencia Emocional y Violencia Escolar en  
Educación Primaria: El origen del *Bullying*.

Autor/es

Belén Murillo Aragón

Director/es

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2021

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
MARCO TEÓRICO .....	7
1.    Violencia escolar .....	7
1.1.    Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	8
1.1.1.    Roles en el Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	8
1.1.2.    Causas Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	10
1.1.3.    Tipos de Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	12
1.1.4.    Detección Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	14
1.1.5.    Consecuencias Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	14
2.    Inteligencia emocional .....	16
2.1.    Orígenes y evolución de la Inteligencia Emocional .....	16
2.2.    Principales modelos teóricos de la IE.....	18
2.2.1.    Modelo de habilidades Mayer y Salovey (1997) .....	18
2.2.2.    Modelo mixto Goleman (1998) .....	19
2.2.3.    Modelo mixto Bar-On (1997) .....	22
2.3.    Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional .....	24
3.    Investigaciones recientes sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y el Acoso Escolar o <i>Bullying</i> .....	28
4.    Educación Emocional.....	32
4.1.    Importancia de la Educación Emocional para la prevención del Acoso Escolar .....	33
MARCO EMPÍRICO.....	34
1.    Objetivos e Hipótesis .....	34
1.1.    Objetivo general .....	34
1.2.    Hipótesis .....	34
2.    Metodología .....	35
2.1.    Participantes .....	35
2.2.    Instrumentos de medida.....	36
2.3.    Procedimiento y recogida de datos .....	37
3.    Resultados .....	38
4.    Discusión.....	42

5. Limitaciones .....	45
6. Estudios Futuros .....	45
7. Conclusión .....	46
REFERENCIAS .....	47

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Factores que favorecen el bullying</i> .....	13
Tabla 2. <i>Clasificación de las formas de maltrato entre iguales</i> .....	14
Tabla 3. <i>Síntesis del modelo IE de Mayer y Salovey (1997)</i> .....	20
Tabla 4. <i>Síntesis del modelo IE de Goleman (1998)</i> .....	21
Tabla 5. <i>Síntesis del modelo IE de Bar-On (1997)</i> .....	24
Tabla 6. <i>Distribución de la muestra en función del sexo</i> .....	36
Tabla 7. <i>Distribución de la muestra en función de la edad</i> .....	37
Tabla 8. <i>Ánalisis de Correlaciones</i> .....	40
Tabla 9. <i>Comparación de medias y prueba t de muestras independientes</i> .....	41
Tabla 10. <i>Resultados del análisis de regresión para edad</i> .....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de Violencia .....	8
Figura 2. Instrumentos que evalúan la IE ordenados cronológicamente .....	28
Figura 3. Distribución de la muestra en función del sexo .....	36
Figura 4. Distribución de la muestra en función de la edad .....	37
Figura 5. Relación entre Edad y <i>bullying “agresor”</i> .....	43

## **Título del TFG**

Inteligencia Emocional y Violencia Escolar en Educación Primaria: El origen del *Bullying*.

## **Title (in english)**

Emotional Intelligence and School Violence in Primary Education: The Origin of Bullying.

- Elaborado por Belén Murillo Aragón.
- Dirigido por Eva M. Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15079

## Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Violencia Escolar y *Bullying* en Educación Primaria. Para ello se ha utilizado una muestra de 54 niños de entre 10 y 13 años de Educación Primaria. Para la evaluación se administraron los cuestionarios TMMS-24 (Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), CUVE<sup>3</sup>-EP (Álvarez et al., 2013) y EBIPQ (Ortega-Ruiz et al., 2016). Los resultados mostraron que la inteligencia emocional puede influir en algunos aspectos de la violencia escolar, ya que se evidencia que a mayor reparación emocional menor violencia física y amenazas. Por otro lado, en el *bullying*, puntuaron más alto los niños tanto las víctimas como los agresores, dándose una relación curvilínea en cuanto a la edad en las agresiones entre iguales aumentando a partir de los 11, 12 años.

**Palabras clave:** violencia escolar, acoso escolar, bullying, inteligencia emocional, educación emocional, educación primaria.

## Abstract

The objective of this study is to analyze the relationships between emotional intelligence, school violence and bullying in Primary Education. For this, a sample of 54 children between 10 and 13 years of Primary Education has been used. For the evaluation, the questionnaires TMMS-24 (Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), CUVE3-EP (Álvarez et al., 2013) and EBIPQ (Ortega-Ruiz et al., 2016) were administered. The results showed that emotional intelligence can influence some aspects of school violence, since it is evidenced that the greater the emotional reparation, the less physical violence and threats. On the other hand, in bullying, children both victims and aggressors scored higher, giving a curvilinear relationship in terms of age in peer aggression increasing from 11, 12 years.

**Keywords:** school violence, school bullying, bullying, emotional intelligence, emotional education, primary education.

## INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son uno de los agentes socializadores más importantes donde los niños pasan gran parte de su tiempo, y pueden surgir algunas conductas violentas, perjudicando a un gran número de implicados (Silva, 2018). En los últimos años ha aumentado notablemente la preocupación ante la violencia escolar, así como el maltrato entre iguales denominado *bullying* o acoso escolar (Garaigordobil, 2011). La violencia escolar, tal y como indica la Organización Mundial de la Salud (2016), conlleva numerosas consecuencias negativas en el funcionamiento psicológico, físico y social de los niños, afectando así a su bienestar psicológico.

A pesar de que es evidente que el acoso escolar está presente en los diferentes niveles educativos (Hymel y Swearer, 2015), la mayoría de los estudios se suelen centrar en este fenómeno a partir de la educación secundaria, siendo así los programas de intervención preparados también para estas edades (Tfoti y Farrington, 2011). Es importante conocer la prevalencia de esta problemática en etapas inferiores como sería la educación primaria, para en caso necesario, poder anticiparnos y de esta manera crear programas adecuados para reducir la violencia, dado que este fenómeno global está directamente relacionado con problemas psicológicos y psicopatológicos a corto y largo plazo, perdurando a lo largo de la vida (Felipe-Castaño, León-del-Barco y Fajardo, 2013; Garaigordobil, 2011).

Un constructo que emerge por su capacidad de amortiguación es la Inteligencia Emocional, ya que juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas y es imprescindible para las relaciones sociales y afectivas (Silva, 2018). Ha sido demostrado que la Inteligencia Emocional produce una mejora en la situación de los niños que se encuentran implicados en casos de acoso escolar, y ésta puede ser un medio que proporcione resultados beneficiosos para dicho problema (Sánchez, 2021). La carencia de Inteligencia Emocional, además de predecir el acoso, también predice la victimización. (Kokkinos y Kiprissi, 2012).

Es por ello, que el objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre la inteligencia emocional, violencia escolar y *bullying* en Educación Primaria.

## MARCO TEÓRICO

### 1. Violencia escolar

Cuando hablamos de violencia escolar se tiende a generalizar y pensar que es lo mismo que el *bullying* o el acoso escolar, pero existen algunas características que les diferencian. En primer lugar, resultaría interesante distinguir entre agresividad y violencia, siendo la primera una conducta innata y biológica que aparece de manera automática ante determinados estímulos (Sanmartín, 2006). Según este mismo autor, la agresividad es necesaria para garantizar la continuidad de la especie en el mundo (San Martín, 2004). Sin embargo, “la violencia es una agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina”. (Sanmartín, 2006 p. 13). Como indica Iborra y Sanmartín (2011, p. 22) “la violencia puede definirse como toda acción u omisión intencional que pueda causar o cause un daño”. Ambos autores realizaron un estudio en el que clasificaron la violencia en función del tipo de acción, el daño causado, el tipo de agresor, el tipo de víctima y el contexto en el que sucede la violencia.

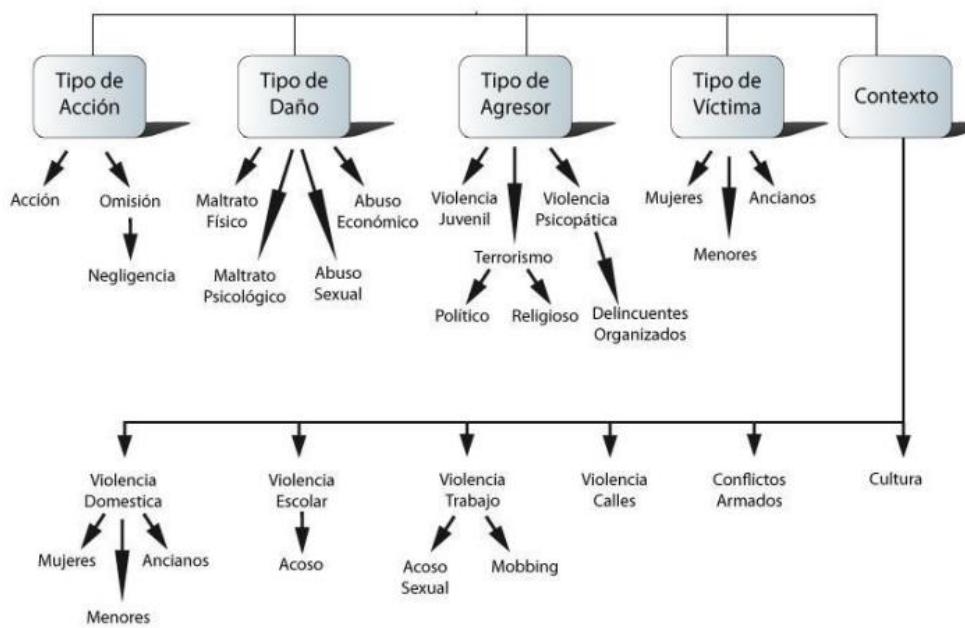


Figura 1. Clasificación de Violencia (Iborra y Sanmartín, 2011 p. 23).

Como podemos ver en la tabla, la violencia está presente en diferentes contextos de nuestra sociedad, entre ellos la escuela; que es a lo que denominamos violencia escolar. Como dicen Fernández y Palomero (2001), dentro de este contexto se pueden producir

manifestaciones de violencia de profesores a alumnos, de alumnos a profesores, entre profesores, entre alumnos, etc. Cuándo se da este último caso, es cuando hablamos de maltrato entre iguales, también denominado *bullying* o acoso escolar.

### **1.1. Acoso Escolar o *Bullying***

Los primeros estudios que se llevaron a cabo sobre violencia entre iguales fueron realizados por Heineman (1972) y Olweus (1993, 1997), quién dio lugar al término “*Bullying*”. Hizo alusión a este término afirmando que un alumno será víctima de acoso escolar cuando está expuesto a lo largo de un periodo de tiempo repetidamente a acciones negativas realizadas por uno o varios alumnos. Teniendo en cuenta estudios más recientes, según Urra (2017), se podría decir que el acoso escolar son diferentes acciones tanto físicas como psicológicas que llevan intención de hacer daño y se realizan de una forma prolongada en el tiempo dirigiéndose hacia un alumno indefenso. Por esto, entre otras cosas, el acoso escolar o *bullying* está entre los problemas más graves a los que tienen que hacer frente los alumnos dentro del contexto educativo (Veiga, 2020).

El rango de edad más implicado en la violencia entre iguales, se sitúa entre los 10 y los 13 años, siendo las formas de maltrato más características los insultos y las amenazas, siguiéndole la violencia física en primaria y exclusión social en secundaria. En cuanto a espacios en los que se producen estos acosos, en Educación Primaria el principal lugar es el patio de recreo, seguido del aula y después otros espacios del centro. (Cerezo, 2009).

#### *1.1.1. Roles en el Acoso Escolar o *Bullying**

Han sido varios los autores que han realizado clasificaciones de los roles implicados en la violencia escolar, pero en todos ellos se pueden ver claramente tres grandes roles denominados “Triángulo del *Bullying*”; los agresores, la víctima y los observadores. (Gutiérrez, 2019; Chamorro, 2010; Legue y Manguendzo, 2013 citado en Enríquez y Garzón, 2015).

##### **1) Los acosadores**

En general, los acosadores suelen ser mayores que la víctima o tener la misma edad, pero no se han encontrado estudios en los que el acoso sea de menores a mayores. En el caso de los niños, las conductas de acoso suelen ir asociadas a “códigos de masculinidad”,

ejerciéndolo de manera más física mientras que las niñas lo ejercen de una forma más psicológica (Urra, 2017).

Los agresores suelen ser fuertes físicamente, presentando a su vez características tales como impulsividad, conductas antisociales y poco empáticas (Chamorro, 2010), escaso autocontrol, actitudes negativas hacia la escuela (Martos y Del Rey 2013); mostrando así dificultades para cumplir las normas; un bajo rendimiento académico y relaciones negativas hacia el profesorado (Díaz-Aguado, 2006). Diferentes estudios demuestran que los agresores suelen tener dificultades sociales, a pesar de que estén menos aislados que las víctimas a las que acosan, teniendo inseguridades y tendencias sociales violentas mediante las que buscan una llamada de atención y dominar a los demás (Díaz-Aguado, 2004). A pesar de esto, varias investigaciones de Cerezo 2006b, citado en Cerezo (2009) indican que los propios acosadores se autoevalúan como líderes y sinceros además de mostrar una gran autoestima.

Según Olweus (1993), existen 3 tipos de agresores; 1) Acosador asertivo. Es el que utiliza su popularidad y buenas habilidades para manipular a otros y que cumplan sus órdenes. 2) Acosador poco asertivo. Es el que tiene un comportamiento antisocial e intimida y acosa a todos directamente. Siente que gracias a su comportamiento consigue status dentro del grupo. 3) Acosador víctima. El que acosa a compañeros menores que él mientras éste es víctima de compañeros mayores.

## 2) La víctima

Las víctimas, generalmente, suelen tener un aspecto físico con una complexión débil acompañada normalmente de algún tipo de hándicap (Cerezo, 2001). Se perciben a sí mismas tímidas, retraídas, con poca ascendencia social, baja autoestima, gran tendencia al disimulo mostrando así introversión y un bajo control en las relaciones sociales. Entre sus rasgos de personalidad, los que más destacan son el neuroticismo, junto a altos niveles de ansiedad e introversión (Cerezo, 2001; 2009; De la Plaza y González, 2019).

De la Plaza y González (2019) hacen una distinción entre dos tipos de víctima; 1) La víctima típica. Es la que únicamente es acosada, presentando todas las características anteriores, lo que hace que los acosadores continúen con estas conductas y 2) La víctima acosadora. Son alumnos que además de ser víctimas de acoso, llevan a cabo conductas de

acoso con otros compañeros. Este grupo de víctimas supone un gran riesgo, ya que además de sufrir las consecuencias de la victimización, también sufren las de ser acosador.

### 3) Los espectadores

Normalmente, los agresores tienen compañeros que aprueban este acoso y de esta manera lo que hacen es reforzar este comportamiento, convirtiéndose así en espectadores o testigos (Legue y Manguendzo 2013, citado en Enríquez y Garzón, 2015). Suelen ser compañeros que necesitan la aprobación social y se han identificado tres tipos de observadores (Cerezo, 2009): 1) Observador agresivo o provocador. Incita al acoso escolar y en ocasiones se convierten también en agresores. 2) Observador neutro. Mira, pero actúa de manera pasiva, bien por temor a convertirse en víctimas o porque “no es su problema” 3) Observadores asertivos. Intentan poner fin al problema buscando apoyo de otras personas y así tratar de evitar el acoso.

En numerosas ocasiones, lo que hace que el resto de compañeros no se implique a favor de la víctima es el miedo a ser acosado, pero a su vez, los espectadores son de gran importancia a la hora de poner solución la maltrato ya que éste solo puede continuar si los espectadores lo toleran (Chamarro, 2010).

#### *1.1.2. Causas Acoso Escolar o Bullying*

Como bien señalan Echeverri y Vargas-González, (2018) existen numerosas y complejas causas de acoso escolar o *bullying* que es necesario identificar para poder prevenir y atender estos casos (Echeverri y Vargas-González, 2018), pero normalmente los principales factores que lo provocan suelen ser personales, familiares, escolares y los medios de comunicación (Fernández y Ruiz, 2009); En lo personal, lo que sucede es que el acosador se ve superior ya sea porque cuenta con apoyo de otros, o porque el acosado no tiene la suficiente capacidad como para responder a estas agresiones (Fernández y Ruiz, 2009). El ámbito familiar es el entorno principal dónde se desarrollan los niños y esto implica el aprendizaje de los modos de relacionarse o socializarse con los demás. (Echeverri y Vargas-González, 2018). Tienen una gran influencia los métodos que utilizan los padres para educar a sus hijos. Un método rígido, va a conducir a que los niños crezcan sin iniciativa y con poca capacidad para tomar decisiones, así como una

baja creatividad, lo que provocará que el niño pueda llegar a ser víctima. Mientras que un método permisivo sin consecuencias ante comportamientos inadecuados y sin unas reglas establecidas facilitará la carencia de habilidades sociales haciéndolos propensos a ser agresores (Teruel, 2007). Por otro lado, tal como nos indican Fernández y Ruiz (2009), los medios de comunicación nos mantienen en una constante exposición a la violencia tanto real, como ficticia, influyendo notablemente en el comportamiento de los niños. También tiene un gran peso el papel de la escuela, que junto con la calle y los medios de comunicación, son el escenario principal de la socialización secundaria de los niños y niñas (Echeverri y Vargas-González 2018). Los mismos autores afirman que tiene una gran influencia en el aprendizaje con quien se relacionan los alumnos, la gestión escolar, la implicación del personal docente, las herramientas pedagógicas etc.

Es decir, como indican Fernández y Ruiz (2009), cuando un niño o niña está expuesto o expuesta a estas situaciones, registra todo en su memoria exteriorizándolo cuando lo cree conveniente, usando la violencia como instrumento de intimidación y pensando que es una actuación correcta.

Además, a continuación, se puede ver la clasificación que realizó Cerezo (2009) sobre las características asociadas a los perfiles de alumnos implicados en el *bullying* o acoso escolar:

<b>AGRESIÓN</b>		<b>VICTIMIZACIÓN</b>	
<b>PERSONALES</b>			
BIOLOGICOS		PERSONALIDAD	
Fortaleza		Hándicap	
CONDUCTA SOCIAL		CONDUCTA SOCIAL	
Tendencia a la crueldad		Debilidad	
Expansivo e impulsivo		Retraimiento	
Labilidad emocional		Ansiedad	
<b>AMBIENTALES</b>			
ESCOLARES		ESCOLARES	
Algunas relaciones		Escasas relaciones	
Ascendencia social		Desamparo	

Actitud negativa	Actitud pasiva
FAMILIARES	FAMILIARES
Actitud negativa	Alto control
Cierto nivel de conflicto	Sobreprotección
Escaso afecto-apego	Tolerancia
Modelos violentos	Modelos violentos
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	ESCASA COBERTURA LEGAL
Modelos violentos	Indefensión
Identificación con el modelo	
Intencionalidad	
Inmunización ante la violencia	

Tabla 1. *Factores que favorecen el bullying* (Cerezo, 2009)

### 1.1.3. *Tipos de Acoso Escolar o Bullying*

El acoso escolar se puede manifestar de diversas formas en un centro educativo, pero las más usuales están relacionadas con agresiones físicas, verbales, psicológicas y de exclusión social (Guardiola, 2011; Echeverri y Vargas-González, 2018), aunque también cabe destacar el “ciberacoso o *ciberbullying*” que es una nueva forma de *bullying* que se realiza a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Chamorro 2010):

- 1) **El acoso escolar físico.** Es realizado a través de acciones de fuerza corporal con la intención de generar dolor o incomodidad buscando intimidar o ejercer superioridad. Los daños pueden ser directamente hacia la víctima o a sus propiedades (Echeverri y Vargas-González, 2018). Empujones, patadas, agresiones con objetos, etc. Se da con más frecuencia en primaria que en secundaria (Guardiola, 2011).
- 2) **El acoso escolar verbal.** Se produce a través de la palabra para hacer ofender, humillar, discriminar o hacer la burla (Echeverri y Vargas-González, 2018). Lo más habitual son insultos y moteos, menoscobios en público, resaltar defectos físicos, etc. (Guardiola, 2011).

3) **El acoso escolar psicológico.** Se trata de diferentes modalidades de humillación al acosado con la intención de hacerle sentir inferior al resto, destruir su autoestima aumentando su sensación de inseguridad y temor. (Guardiola, 2011; Echeverri y Vargas-González, 2018).

4) **El acoso escolar social.** Afecta en las relaciones sociales de la víctima, pretendiendo aislarla del resto del grupo y compañeros (Guardiola, 2011; Echeverri y Vargas-González, 2018).

5) **Cyberacoso.** Maltrato que se produce entre compañeros utilizando como instrumento las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Hernández y Solano, 2007) para ejercer acoso psicológico (Gómez, 2018). Tal como indican estos autores, es una forma de maltrato indirecto en la que el acosador no tiene contacto con la víctima. Belsey (2005), contempla el cyberacoso a través de correo electrónico, del teléfono móvil, la mensajería instantánea webs personales y blogs.

Por otro lado, Caralt y Miquel (2006), realizaron la siguiente clasificación en función de las formas de maltrato entre iguales en los centros escolares:

	DIRECTA	INDIRECTA
FÍSICA	Dar empujones Pegar Amenazar con armas	Robar objetos de uno Romper objetos de uno Esconder objetos de uno
VERBAL	Insultar Burlarse Poner mote	Hablar mal de uno Difundir falsos rumores
EXCLUSIÓN SOCIAL	Excluir del grupo No dejar participar	Ignorar Ningunear

Tabla 2. *Clasificación de las formas de maltrato entre iguales (Caralt y Miquel, 2006 p.10)*

#### *1.1.4. Detección Acoso Escolar o Bullying*

Olweus (1997), indica cuatro categorías en las que se pueden dividir los indicios para identificar el *bullying*. Dos de ellas son en la escuela y en casa, donde se pueden observar cambios conductuales en los niños y niñas, y las otras dos harían referencia a las características generales de las posibles víctimas y las características de las víctimas que suelen tener las víctimas de acoso, ya que nos indican aspectos físicos y de personalidad que predisponen al acoso escolar.

En numerosas ocasiones, los profesores y los padres son los últimos en enterarse de la situación de sus hijos o alumnos, ya que por vergüenza o por temor a las consecuencias guardan silencio de esta situación a la que se están enfrentando. Por este motivo, se debe prestar especial atención a algunos indicios (Guardiola, 2011).

Voors (2006), nos indica algunas de las señales de alarma generales que podemos observar para poder detectar un acoso escolar:

1. Cualquier cambio súbito del comportamiento normal.
2. No quiere asistir a clase ni participar en las actividades escolares donde también acudan compañeros/as.
3. Caída inexplicable de los resultados escolares.
4. Roturas en la ropa, prendas desgarradas.
5. Dolores de cabeza, de estómago u otras indisposiciones inexplicables.
6. Interrupciones frecuentes del sueño, dormir más horas de lo normal u otros cambios en las pautas de sueño.
7. Procura evitar a sus compañeros de edad así como los actos sociales de la escuela.
8. No va al comedor, ni sale al patio del colegio.
9. Evita las actividades del tiempo libre, como excursiones, etc., en donde pueda encontrar a compañeros de la escuela.
10. Súbita pérdida del interés por actividades que antes le gustaban.
11. Aspecto triste y deprimido.
12. Se niega a ir o volver solo entre el domicilio y la escuela.
13. No quiere hablar de lo que pasa en la escuela. (Voors 2006, p. 66)

#### *1.1.5. Consecuencias Acoso Escolar o Bullying*

El acoso escolar tiene consecuencias negativas no solo para las víctimas, sino que el acosador también sufrirá unas consecuencias derivadas de sus conductas (De la Plaza y González, 2019). Además, al darse en un contexto social, también repercutirá en toda la comunidad, en este caso educativa (Cañas-Pardo, 2017; Fernández y Ruiz, 2009).

En el caso del agresor, los problemas que le llevaron al abuso de poder sobre los demás, aumentan (Cerezo, 2004). Algunos estudios indican que los acosadores, muestran reducción en el rendimiento académico llevando al fracaso escolar o al abandono escolar, produciéndose también una reducción de la empatía, aumento de la crueldad e incumplimiento de las normas (Vázquez, 2015). Además, al actuar siempre de forma autoritaria y violenta se les dificulta la convivencia con los demás y pueden llegar a convertirse en delincuentes o criminales (Fernández y Ruiz, 2009).

Por otro lado, nos encontramos con los niños y niñas que han sufrido acoso escolar o *bullying*. Todos ellos, experimentan un sufrimiento que influye y perjudica gravemente su desarrollo social y emocional (Vázquez, 2015). Las víctimas de acoso escolar, se muestran con miedo y una baja autoestima además de tener bajo rendimiento escolar mostrando cierto rechazo a la escuela (Díaz-Aguado, 2004). Otras consecuencias significativas de las víctimas son actitudes pasivas, problemas psicosomáticos, trastornos emocionales, depresión, ansiedad... que llevan a grandes repercusiones en el desarrollo de la personalidad, socialización y salud mental (Fernández y Ruiz, 2009). La continuidad de estas acciones provoca en las víctimas evidentes efectos negativos. (Caralt y Miquel, 2006). Por tanto, las consecuencias para la víctima pueden ir desde el abandono escolar hasta situaciones más graves como el suicidio si no se identifican a tiempo (Montañez y Martínez, 2015). Olweus (1993), se dio cuenta de que los adolescentes que habían sido víctimas de acoso escolar mostraban una gran probabilidad de sufrir depresión y baja autoestima al alcanzar la madurez.

Los alumnos que no participan directamente en el acoso pero que son espectadores de éste, pueden desarrollar problemas similares a los que se dan en el agresor y la víctima como miedo, reducción de la empatía, baja autoestima etc. (Cerezo, 2004).

Son numerosos los estudios que existen acerca del acoso escolar con sus orígenes, prevenciones etc. pero en la actualidad nos encontramos con un gran número de aportaciones que relacionan la Inteligencia Emocional con el acoso escolar como una nueva forma de prevenirlo (Muñoz-Prieto, 2017). Para ello, concretar en primer lugar, lo que se entiende por Inteligencia Emocional.

## 2. Inteligencia emocional

*“La educación emocional vertebraliza el desarrollo personal, Rafael Bisquerra”*

### 2.1. Orígenes y evolución de la Inteligencia Emocional

A lo largo de los años el concepto de inteligencia ha ido evolucionando gracias al trabajo realizado por las diferentes escuelas de psicología. Tal y como indican Molero, Saiz y Esteban (1998) en su artículo, fue Galton a principios del Siglo XX, uno de los primeros en interesarse en el concepto de la inteligencia. En 1920, Thorndike introduce el componente social a la definición de inteligencia señalando tres tipos de inteligencia, la abstracta la mecánica y la social. Poco más tarde, en la década de los treinta, se produce un auge del conductismo, dando pie al silenciamiento teórico de la inteligencia.

En los años cuarenta, Wechsler crea la escala Wechsler-Bellevue para evaluar los procesos intelectuales de adolescentes y adultos, y diez años más tarde, le realizó algunas modificaciones creando así la escala de inteligencia Welchser para niños. Poco después aparecieron las Teorías de la Gestalt, representantes de las teorías experimentales de la inteligencia, dónde Kohler (1927), introdujo el término discernimiento (pensamiento productivo) en el concepto inteligencia (Molero et al., 1998).

Como indican los mismos autores, es a partir de los 60 cuando emerge el estructuralismo; siendo Piaget su principal defensor; y el procesamiento de la información; la cual es más influyente en la actualidad. Posteriormente se pone en auge la psicología cognitiva, teniendo en cuenta únicamente la inteligencia computacional y no la inteligencia humana.

Tal y como afirman Molero et al. (1998) en su artículo, Mayer (1983), define la inteligencia como “las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas”. Mientras que Scarr y Carter-Saltzman (1989), indican que la inteligencia está ligada al funcionamiento cognitivo individual. Tras muchas definiciones de inteligencia, ninguna contentaba a los investigadores, éstos últimos en concreto, hacen referencia únicamente a los procesos cognitivos, por tanto, tampoco explican de manera correcta lo que es la inteligencia. Así pues, Marina (1993), defiende que la inteligencia humana no es una capacidad independiente y que la dificultad de la inteligencia está en la subjetividad y el mundo que

le rodea. En los años ochenta, ya Payne (1986) introdujo dentro del ámbito educativo la importancia de trabajar las emociones con el alumnado.

Tras todos estos estudios, hay que destacar a Gardner (1983), puesto que su trabajo tiene una gran importancia para el desarrollo de la inteligencia. En su libro “*Frames of Mind*” deja a un lado el concepto de inteligencia para pasar a hablar de inteligencias múltiples, indicando con este concepto que hay un gran número de capacidades humanas que no se estaban teniendo en cuenta a la hora de medir el CI y tienen la misma importancia. Lo que destaca de esta nueva perspectiva de Gardner, es la pluralidad que se le da a la inteligencia y la cognición intrapersonal (capacidad para entenderse a uno mismo) e interpersonal (capacidad para entender a otras personas). Ambos conceptos han influido en el desarrollo del concepto de inteligencia emocional.

Fue en la década de los 90 cuando los investigadores comenzaron a darse cuenta de que no sólo había que tener en cuenta la teoría cognitiva, sino que lo emocional y lo social también tiene gran importancia. Así pues, el término de Inteligencia Emocional fue acuñado por Mayer y Salovey (1990), los cuales la definen como una inteligencia social que englobaba la capacidad de las personas para comprender las emociones de los demás y las suyas propias, expresándolas de manera favorable para uno mismo y la cultura a la que pertenece.

Poco después apareció el *best seller* de Goleman (1995), y es en este momento cuando la Inteligencia Emocional pasó a tener mayor difusión, a pesar de que éste se basa en el trabajo realizado por Salovey y Mayer (1990).

Si nos referimos a la inteligencia emocional dentro del territorio nacional, es importante destacar a Bisquerra y a Berrocal, puesto que ambos han realizado grandes programas de mejora de la inteligencia emocional, además de la gran divulgación del primer manual de inteligencia emocional en castellano (Berrocal y Mestre, 2007).

Algunas definiciones más recientes de inteligencia emocional pueden ser la de Bisquerra et al. (2012) “habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas” (Bisquerra et al. 2012). Otra definición actual de inteligencia emocional es la de Martín (2018) “capacidad de aceptación y gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas

las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello”.

Si observamos la literatura científica actual, existen dos principales modelos de inteligencia emocional; los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Nos encontramos con dos modelos mixtos (Goleman y Bar-On), los cuales combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales, mientras que el modelo de habilidad (Mayer y Salovey) se centra en el procesamiento emocional de información y en el estudio de las capacidades relacionadas con este pensamiento (Berrocal y Extremera 2005).

## **2.2. Principales modelos teóricos de la IE**

Tal y como indican Berrocal y Extremera (2005) los tres modelos de inteligencia emocional con mayor apoyo son:

- 1) Modelo de habilidades Mayer y Salovey
- 2) Modelo mixto Bar-On
- 3) Modelo mixto Goleman

### *2.2.1. Modelo de habilidades Mayer y Salovey (1997)*

Como indican García-Fernández y Giménez-Mas (2010), en 1990, Mayer y Salovey introducen la empatía como componente, y es en 1997, cuando estos autores, realizan una nueva adaptación de su modelo mejorándolo y realizando nuevas aportaciones, hasta que ha sido considerado uno de los modelos más popular y utilizado.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) indica que la Inteligencia Emocional consta de cuatro habilidades básicas que son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey 1997, p. 189).

Tabla 3. *Síntesis del modelo IE de Mayer y Salovey (1997)*

HABILIDADES BÁSICAS	DESCRIPCIÓN
PERCEPCIÓN DE EMOCIONES	Habilidad para identificar las propias emociones y las de los demás, así como los estados y sensaciones que estas llevan. Esta habilidad también permite expresar correctamente nuestros sentimientos y discriminar expresiones emocionales verdaderas y falsas.
FACILITACIÓN DEL PENSAMIENTO EMOCIONAL	Habilidad para contar con nuestras emociones a la hora de razonar. Esta habilidad explica como nuestros estados emocionales afectan en la toma de decisiones.
COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES	Habilidad que permite tanto diferenciar unas emociones de otras, como conocer las causas que van a generarnos un estado anímico y las consecuencias en función de nuestras acciones. Se trata de la habilidad para ser conscientes de las transiciones de un estado emocional a otro, así como de comprender emociones complejas generadas por situaciones interpersonales o sentimientos simultáneos y opuestos, que pueden llevar a otras emociones.
REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES	Habilidad con más complejidad. Supone estar abierto tanto a emociones positivas como negativas para después reflexionar sobre esta información y aprovecharla o no en función de su utilidad. Incluye la habilidad de conocer las emociones propias y de los demás sabiendo la influencia que puede tener en nosotros mismos. Supone la regulación consciente de las emociones para poder crecer emocional e intelectualmente.

#### 2.2.2. *Modelo mixto Goleman (1998)*

Goleman (1998), señala en su libro, que la Inteligencia Emocional está compuesta de 5 dimensiones, en las cuales se incluyen 25 competencias emocionales. Es difícil alcanzar a la perfección estas 25 competencias, pero el autor indica que para poder lograr un buen desempeño es necesario contar con al menos 6 de ellas y que estén distribuidas equilibradamente entre las 5 dimensiones. Este modelo es aplicado en ámbitos como el laboral y el organizacional.

Los cinco componentes que componen la Inteligencia Emocional según Goleman (1998) son: 1) La autoconciencia, 2) La autorregulación, 3) La motivación 4) La empatía y 5) Las habilidades sociales.

Tabla 4. *Síntesis del modelo IE de Goleman (1998)*

DIMENSIONES	COMPETENCIAS EMOCIONALES	
AUTO-CONCIENCIA	Conciencia emocional	Personas capaces de reconocer sus emociones y el motivo de ellas. Conscientes de cómo afectan estas emociones a su desempeño. Realiza la función de balanza interna, mediando entre el trabajo que realiza y su sistema de valores. Si estos están en consonancia se sentirán bien realizando su trabajo.
	Auto-evaluación	Persona conocedora de sus fortalezas y debilidades dispuestas a seguir con su aprendizaje y retroalimentación. Cuando se toma conciencia de los defectos, las personas pueden tratar de mejorar estos aspectos sintiéndose así más seguras a la hora de realizar su trabajo.
	Auto-confianza	Relacionada con la competencia anterior. Las personas, al creer en sí mismas y en sus habilidades se sienten preparadas para asumir nuevos retos y trabajan implicándose más y logrando mejores resultados.
AUTO-REGULACIÓN	Autocontrol	Persona consciente de las emociones perjudiciales para ellas. Cuentan con un control positivo de éstas siendo capaces de pensar con claridad en momentos difíciles y dominando sus impulsos.
	Fiabilidad	Persona que actúa con ética, responsabilidad, disciplina, crea confianza y admite sus errores además de ver acciones no éticas en los demás.
	Innovación	Importante para destacar en diferentes trabajos dado que implica aportar soluciones a problemas proporcionando ideas diferentes adaptándose a los cambios que puedan surgir.
MOTIVACIÓN	Motivación al logro	Consigue que las personas se esfuerzen para ser mejores. Personas que se establecen metas complejas y buscan información para conseguir mejorar su desempeño. Son conscientes de que la retroalimentación es fundamental para ellas y para realizar un buen trabajo.
	Compromiso	Personas que poseen grandes niveles de compromiso. Creen en lo que hacen y a su vez en la empresa en la que están trabajando. El compromiso se da cuando las metas de la persona y del trabajo coinciden. Alguien con compromiso va a esforzarse por todo vaya a mejor.
	Iniciativa y optimismo	La iniciativa lleva al individuo a buscar oportunidades buscando nuevas expectativas fuera de las iniciales y conlleva a que otras personas comiencen a realizar esfuerzos. Está muy ligada con el optimismo dado que una persona con esta

			competencia es capaz de ver oportunidades donde los demás no la ven y buscan soluciones para ello.
EMPATÍA  Imprescindible para interpretar las emociones de los demás.	Comprender a los demás	Personas capaces de escuchar a los demás, ser atentos con las personas, demostrarles sensibilidad...	
	Desarrollo de los demás	Cuando las personas muestran interés y reconocen los logros de los demás proporcionándoles un feedback positivo. Para tratar de lograr un buen desarrollo en lo demás podemos darles un voto de confianza y esperar lo mejor de ellos proporcionándoles un trato cercano y de ganadores; asignarles retos adecuados a sus cargos confiando en ellos; y lanzarles problemas para que ellos mismos sean los que busquen las soluciones, de esta manera mejorará su confianza a la hora de tomar decisiones.	
	Orientación al servicio	Personas capaces de comprender las necesidades de los demás y relacionarlas con los servicios que desea vender proporcionando gran confianza al cliente.	
	Conciencia política	Persona que mantiene buenas relaciones personales dentro de una compañía, reconociendo las influencias políticas y sociales estando en consonancia con la cultura de la organización.	
	Apalancamiento de diversidad	Capacidad de ver la diversidad como una oportunidad para el desarrollo. Si las minorías no se sienten arropadas, puede afectar en su desempeño perjudicando tanto a su propio trabajo como al de los demás.	
HABILIDADES SOCIALES  Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.	Influencia	Nos contagiamos de las emociones de las personas que nos rodean. Quienes poseen esta destreza saben cómo atraer a la gente y obtener su apoyo.	
	Comunicación	Personas capaces de gestionar asuntos complicados, a través de la escucha activa y una buena comunicación.	
	Manejo de conflictos	Persona con la capacidad de saber gestionar con delicadeza situaciones complicadas y tensas entre personas. Algunas maneras de evitar conflictos son; manteniendo la calma y expresando los sentimientos; mostrando interés por una posible solución y no añadiendo complicaciones; mostrar nuestra visión con un lenguaje neutral; y tratar de buscar una solución que resulte lo más favorable para ambas partes.	

Liderazgo	Relacionada con la anterior. Implica la consecución de un objetivo común en lugar de individual. Buscan conseguir una misión compartida.
Catalizador de cambios	Persona que busca el cambio reconociendo su necesidad e incitan al cambio a los demás.
Creación de lazos	Al aparecer relaciones entre personas que resultan positivas para ambas, se produce una ayuda a la otra persona en el momento que lo necesita.
Capacidades de equipo	Permite que dentro de un equipo todas las personas participen activamente mostrando su compromiso hacia él. Cada miembro del equipo posee unas habilidades y es importante la aportación de cada uno de ellos, de esta manera el trabajo será más satisfactorio y agradable para todos.
Colaboración y cooperación	Ligada con la anterior. Es importante esta colaboración y cooperación con las personas, en caso contrario es más complicado mantener una relación.

### 2.2.3. *Modelo mixto Bar-On (1997)*

Bar-On (1997), define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Uguizarra, 2001, p. 131). Por tanto, este autor expone que la inteligencia no cognitiva es un factor muy importante para poder alcanzar el éxito en la vida ya que afecta directamente al bienestar general y la salud emocional. En función de esto, Bar-On creó un inventario de cociente emocional (I-CE).

Este modelo está compuesto por diferentes componentes, que a su vez se dividen en 15 subcomponentes. Los componentes principales son el componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente del manejo del estrés y componente del estado de ánimo en general (Bar-On, 1997). El inventario (I-CE) está compuesto por 133 ítems a partir de 5 escalas y 15 subescalas. Las habilidades medidas por Bar-On (1997) extraídas de Uguizarra (2001) son las siguientes:

Tabla 5. *Síntesis del modelo IE de Bar-On (1997)*

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	
<b>INTRAPERSONAL</b>	Comprensión emocional de sí mismo	Habilidad de conocer nuestras emociones y el porqué de ellas.
	Asertividad	Habilidad de expresar nuestros pensamientos y sentimientos sin dañar los sentimientos de los demás.
	Autoconcepto	Habilidad de aceptarse a uno mismo con todos sus aspectos positivos y negativos.
	Autorrealización	Habilidad de hacer lo que realmente nos gusta.
	Independencia	Habilidad de sentirse seguro de sí mismo siendo emocionalmente independientes y ser capaz de tomar decisiones propias
<b>INTERPERSONAL</b>	Empatía	Habilidad de comprender las emociones y sentimientos de los demás.
	Relaciones interpersonales	Habilidad de mantener buenas relaciones en las que se muestre cercanía emocional mutua.
	Responsabilidad social	Habilidad de demostrarse a sí mismo que forma parte y contribuye en un grupo social.
<b>ADAPTABILIDAD</b>	Solución de problemas	Habilidad de reconocer los problemas y saber presentar una solución efectiva.
	Prueba de realidad	Habilidad de encontrar correspondencia entre lo que vivimos de manera subjetiva y lo objetivo.
	Flexibilidad	Habilidad de modificar y regular nuestras emociones y conductas ante situaciones cambiantes.
<b>MANEJO DEL ESTRÉS</b>	Tolerancia al estrés	Habilidad de sobrellevar de una manera positiva y activa situaciones complicadas y estresantes.
	Control de los impulsos	Habilidad de controlar nuestras emociones y controlar los malos impulsos.
<b>ESTADO DE ÁNIMO</b>	Felicidad	Habilidad de sentirse contento con la propia vida, disfrutando contigo mismo y con los demás expresando emociones positivas.

Optimismo	Habilidad de localizar los mejores aspectos de la vida a pesar de los problemas y sentimientos negativos que puedan surgir.
-----------	---

### 2.3. Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional

Existen numerosos instrumentos para la medición de la inteligencia emocional (González, Peñalver y Bresó, 2011; Guerra, 2013), pero Berrocal y Extremera (2005) indican que los más utilizados son los auto-informes, los test de ejecución y los informes de observadores externos. Además, son los que se han empleado dentro del ámbito educativo (Berrocal y Extremera, 2004).

- 1) Auto-informes: estos instrumentos se utilizan actualmente para evaluar las habilidades de la Inteligencia Emocional y fueron de las primeras en aparecer. Consiste en preguntar el nivel del acuerdo o desacuerdo con determinadas afirmaciones para poder denominar así la “IE percibida”. Son cuestionarios llenados por el propio alumno. Su gran funcionalidad es debido a su fácil administración, la velocidad para recoger los resultados y porque confía en la capacidad del ser humano para centrar la atención en sus propias percepciones. A su vez, también presentan contraindicaciones, ya que en los resultados se pueden dejar ver habilidades emocionales, pero no la capacidad emocional real además de presentar problemas de querer alcanzar una mayor aceptación social y en consecuencia fingir mejores respuestas. (Berrocal y Extremera 2004, 2005, 2013).
- 2) Medidas de habilidad o de ejecución: estos instrumentos miden la inteligencia emocional mediante tareas emocionales que el alumno debe responder mediante ejercicios. Son más objetivas que los auto-informes dado que se miden las habilidades emocionales implícitas y subyacentes. (Berrocal y Extremera, 2004, 2013)
- 3) Medidas para observadores externos: estos instrumentos están basados en cuestionarios llenados por otras personas externas. Normalmente este método de evaluación es complementario a los dos procedimientos anteriores. (Berrocal y Extremera, 2004; Extremera et al. 2004)

Extremera et al., (2004), indican que las medidas de evaluación que se siguen usando en la actualidad son las siguientes:

1) Medidas de IE basadas en auto-informes

- a. Medidas de auto-informe basada en la formulación de Salovey y Mayer (1990)
  - “Trait Meta-Mood Scale-48” (TMMS-48)
  - “Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24)
  - “Schutte Self Report Inventory” (SSRI)
- b. Medidas de auto-informe basadas en revisiones de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral
  - “Bar-On Emotional Quotient Inventory” (EQ-i)
  - “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue)
  - “Emotional Competence Inventory” (ECI)
  - “Cuestionario de Inteligencia Emocional” (CIE)

2) Medidas basadas en habilidad o ejecución:

- c. “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS)
- d. “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT)

Berrocal y Extremera (2005), destacan en su artículo que, de todas las medidas de evaluación anteriores, las que mejores resultados proporcionan y más utilizadas son actualmente son el TMMS-24 en cuanto a auto-informes, y el MSCEIT en cuanto a medidas de ejecución se refiere. Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1995) crearon la medida “Trait Meta-Mood Scale” que pretendía albergar los aspectos interpersonales de la inteligencia emocional de las personas. Posteriormente, en España, Berrocal, Extremera y Ramos, crearon una versión con la misma estructura, pero modificada y reducida llamada TMMS-24. Esta nueva versión evalúa mediante 24 ítems tres dimensiones: Atención a los Sentimientos (grado en el que se presta atención a los propios sentimientos y emociones), Claridad Emocional (como creo percibir las propias emociones y sentimientos) y Reparación de las Emociones (creencia en la capacidad de regular los propios estados emocionales). La medida de ejecución con mejores resultados y más utilizada actualmente es el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT). Adaptada al castellano por Extremera y Berrocal. El MSCEIT se compone de 141 ítems y está pensado para: a) Percibir emociones de manera eficaz b) usar emociones para facilitar el pensamiento c) comprender las emociones y d) manejar emociones (Mayer y Salovey, 1997). Consiste en realizar ocho tareas emocionales, dos por cada una

de las cuatro habilidades del modelo, proporcionando finalmente una puntuación total. Como afirman Berrocal y Extremera, para medir la capacidad de percibir emociones se utilizan fotografías y rostros; para la asimilación emocional se utiliza la facilitación; la capacidad de comprensión es medida mediante ejercicios de combinación de emociones y transformaciones emocionales; y por último el manejo de emociones es evaluado a través de una tarea de relaciones emocionales y otra de manejo emocional.

Las medidas de ejecución, a pesar de ser más novedosas que los auto-informes, proporcionando estos información sobre las creencias de las habilidades emocionales, tampoco proporcionan las soluciones necesarias, sino que muestran el nivel de conocimiento emocional. Por tanto, para evaluar la inteligencia emocional sería conveniente trabajar complementariamente con ambas evaluaciones para poder contar tanto con los procesos emocionales de los cuales se es consciente a través del auto-informe, como con los procesos automáticos mediante las medidas de ejecución que permiten regular y procesar las emociones del individuo. (Berrocal y Extremera, 2005)

Por otro lado, Guerra (2013), entiende la inteligencia emocional desde dos perspectivas, la perspectiva de rasgos, donde la inteligencia emocional se entiende como una serie de características internas y consciente relacionadas con la personalidad; y la perspectiva de capacidad, en la que la inteligencia emocional es entendida como determinadas habilidades que presenta una persona.

En la siguiente figura aparecen todos los instrumentos de medida de inteligencia emocional especificando cuales se usan para medirla como rasgo, y cuales como capacidad. (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007) citado en Guerra (2013).

<b>Medida de la inteligencia emocional como rasgo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>TMMS</i>; Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995)</li> <li>- <i>TMMS-24</i>. Adaptación al castellano del TMMS (Fernández Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998)</li> <li>- <i>EQ-i</i>; Bar-On Emocional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)</li> <li>- <i>SEIS</i>; Schutte Emocional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998)</li> <li>- <i>ECI</i>; Emocional Competente Inventory (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999)</li> <li>- <i>EISRS</i>; Emocional Intelligence Self-Regulation Scale (Martínez-Pons, 2000)</li> <li>- <i>EI-IPIP</i>; Emocional Intelligence IPIP Scales (Barchard, 2001)</li> <li>- <i>DHEIQ</i>; Dulewicz and Higgs Emocional Intelligence Questionnaire (Higgs y Dulewicz, 1999; Dulewicz y Higgs, 2001)</li> <li>- <i>TEIQue</i>; Trait Emocional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SPTB</i>; Sjöberg Personality Test Battery (Sjöberg, 2001)</li> <li>- <i>TEII</i>; Tapia Emocional Intelligence Inventory (Tapia, 2001)</li> </ul> </li> <li>- <i>WEIP</i>; Workgroup Emocional Intelligence Profile (Jordan, Eshkanasy, Härtel y Hooper, 2002)</li> <li>- <i>SUEIT</i>; Work-place Swinburne University Emocional Intelligence Test (Palmer y Stough, 2002)</li> <li>- <i>VEIS</i>; Van de Zee Emocional Intelligence Scale (Van der Zee, Schakel y Thies, 2002)</li> <li>- <i>WLEIS</i>; Wong &amp; Law Emocional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002)</li> <li>- <i>LEIQ</i>; Lioussine Emocional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003)</li> </ul>
---	--

<b>Medida de la inteligencia emocional como capacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>EARS</i>. Emotional Accuracy Research Scale (Mayer y Geher, 1996)</li> <li>- <i>EISC</i>. Emotional Intelligence Scale for Children (Sullivan, 1999)</li> <li>- <i>MEIS</i>. Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer Caruso y Salovey, 1999)</li> <li>- <i>MSCEIT</i>. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2000)</li> <li>- <i>FNEIPT</i>. Freudenthaler &amp; Neubauer Emotional Intelligence Performance Test</li> </ul>
---	--

Figura 2. Instrumentos que evalúan la IE ordenados cronológicamente (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007) citado en Guerra (2013).

### **3. Investigaciones recientes sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y el Acoso Escolar o *Bullying***

Gutiérrez (2019), llevó a cabo un estudio para identificar la influencia que ha tenido el estar implicado en el *bullying* en los niveles de inteligencia emocional de cada uno de los tres roles existentes. Para ello utilizó una muestra de 175 estudiantes de tercer y cuarto curso de sus estudios de Grado, siendo el 22'9% hombres y el 77'1% mujeres. La edad media de la muestra de 25'75 años. Para llevar a cabo el estudio utilizaron tres instrumentos, el primero para recabar información sociodemográfica (ad hoc), el segundo para evaluar la Inteligencia Emocional (TMMS-24) y el tercero para evaluar los distintos aspectos de la violencia escolar (Nicolaides, Toda, y Smith, 2002). Los resultados obtenidos indican que tanto los no agresores como las no víctimas, presentan mejor atención, claridad y regulación emocional, mostrando por tanto niveles más altos en cada una de las dimensiones que componen la inteligencia emocional.

Igualmente, Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021), realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal, y el acoso escolar. Para dicha investigación participaron una muestra de 444 alumnos y alumnas, el 40'7% pertenecientes a Educación Primaria y el 59'2% a Educación Secundaria, siendo el 53'6% de sexo masculino y el 46'4% femenino. Para la recogida de información se utilizaron dos instrumentos, el primero para la detección de acoso escolar (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales) y el segundo para la recogida de datos de la inteligencia emocional (TMMS-24). Los resultados muestran una correlación positiva respecto al bienestar personal e inteligencia emocional. Los alumnos con una inteligencia emocional baja, presentan estados de ánimo ansioso y triste, correlacionándose así con un bajo nivel de bienestar psicológico. En el caso de los perfiles tanto de la víctima como del acosador, ambos presentan un bajo nivel de inteligencia emocional, mientras que los observadores en general muestran niveles de inteligencia emocional adecuados. En el estudio aparece un menor número de sujetos analizados que no presentan casos de acoso escolar, pero en la minoría que sí, están relacionados con un bajo nivel de inteligencia emocional y de bienestar psicológico.

También Gómez-Medina y Estévez (2018) en su estudio sobre inteligencia emocional y *bullying* en escolares de primaria, analizan el perfil emocional de escolares entre 8 y 11 años implicados en el *bullying* entrevistando a 291 alumnos, el 55'7% niños y el 44'3%

niñas, utilizando tres instrumentos. Uno para la recogida de información sociodemográfica (ad hoc), otro para la evaluación de la IE (Bar-On ICE 2004) y el último para el bullying (Test Bull-S). Los resultados indican que es mayor el porcentaje de chicos tanto en víctima como en agresor y que las agresiones se producen más a la edad de 9 años a pesar de que se tienda a asociar el *bullying* con la adolescencia. Se muestra también que tanto los agresores como las víctimas de *bullying* presentan cocientes de inteligencia emocional inferiores a los de los compañeros no implicados.

Además, Sánchez, Cachón Sanabrias y Zagalaz (2019), llevaron a cabo un estudio para analizar la relación entre el auto-concepto y la violencia escolar. Para ello utilizaron una muestra de 320 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, 170 de género femenino y 150 de género masculino. Para la evaluación se utilizaron tres instrumentos, un cuestionario ad-hoc de elaboración propia para conocer el género y si se consideran víctimas, agresores, testigos o sin relación con ningún caso de acoso escolar, una escala de conductas violentas y el AF-5 para medir las 5 dimensiones del auto-concepto. Los resultados muestran que un 69'4% de sujetos han estado implicados en el acto del *bullying* bien como agresor, víctima o testigo. Tanto chicos como chicas coinciden en que la dimensión de auto-concepto más baja que se presenta es la emocional, siendo la familiar la más alta, seguida de la social, académica y la física.

Al mismo tiempo, Guerrero, Sánchez, Moreno, Sosa y Durán (2019), realizaron una investigación en la que su objetivo era analizar la relación entre las diferentes dimensiones del auto-concepto (académico, social, emocional, familiar y físico), la ansiedad (de estado y de rasgo) y la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y regulación emocional). Para ello se utilizó una muestra de 402 estudiantes de los cuales 191 eran mujeres y 211 varones con una edad comprendida entre los 12 y los 19 años. La investigación se llevó a cabo a través de tres instrumentos, “Auto-concepto forma 5”, “TMMS-24” y “Inventario de ansiedad estado-rasgo”. Los resultados muestran correlaciones negativas entre ansiedad y el auto-concepto en todas sus dimensiones; a mayor ansiedad, peor auto-concepto. En cuanto a las asociaciones entre auto-concepto e inteligencia emocional, los resultados indican una correlación negativa entre la percepción emocional y el auto-concepto familiar, mientras que los que manifiestan un auto-concepto emocional, académico y físico apropiado tienen valores aceptables en regulación emocional. Existen algunas diferencias en función del sexo, dado que se

producen mayores niveles de depresión en los chicos, mientras que destacan en adaptabilidad respecto a las chicas que tienen una mayor inteligencia intrapersonal. El sexo no influye en el auto-concepto global, pero en lo que respecta a la edad, conforme ésta aumenta, disminuye el auto-concepto, es decir se relaciona de manera positiva con la depresión y negativa con la inteligencia emocional. En cuanto a la ansiedad, es mayor en las chicas, aunque tienen una mejor inteligencia emocional, pero solo en la dimensión de claridad emocional. En cuanto a los alumnos repetidores de curso, la ansiedad no guarda relación significativa, ni tampoco se asocia estadísticamente a la inteligencia emocional, pero si influye en el auto-concepto excepto en la dimensión social.

Por otro lado, Azúa, Rojas y Ruiz (2020), realizaron una revisión en la que el objetivo era revisar la literatura disponible y analizar la relación entre el acoso escolar y el desarrollo de depresión y/o suicidio. El método fue la búsqueda bibliográfica de 73 resultados seleccionando 18 de ellos para la revisión. Para la relación entre *bullying* y depresión se analizaron 8 artículos, para la de *bullying* y suicidio 14, para la relación entre *bullying* y suicidio mediado por depresión 7 y para la relación entre *bullying*, *ciberbullying*, depresión y suicidio se utilizaron 3 artículos. Los resultados muestran claramente la gran relación que existe entre el *bullying* y los síntomas depresivos, siendo esta correlación mayor en las víctimas a pesar de que perpetradores también tienen muestras de sintomatología depresiva. Hay una clara relación entre el *bullying* y el desarrollo de depresión y suicidio en adolescentes y se da importancia a la depresión como mediadora entre el *bullying* y la conducta suicida. También hablan de *cyberbullying*, que, siendo una nueva forma de acoso escolar, también desencadena a conductas suicidas y depresivas especialmente en las mujeres.

Asimismo, Lara, Rodríguez, Martínez y Piqueras (2017), realizaron un trabajo en el que el objetivo era examinar la relación entre el *bullying*, el estatus social y la sintomatología ansiosa y depresiva en niños. La muestra fue formada por niños 266 sujetos de entre 9 y 12 años. Se utilizaron los instrumentos Test Bull-S para examinar los perfiles de *bullying* y RCADS-30 para evaluar los síntomas emocionales. Destaca que la mayoría no se encuentran implicados en la dinámica del *bullying* frente a un 17'7% que sí. Estos resultados indican que quienes mayores niveles de sintomatología ansiosa y depresiva presentan son las víctimas, no suponiendo ningún efecto significativo la edad,

pero si el sexo siendo las chicas más afectadas. En cuanto al estatus social, los agresores mostraron un mayor número de rechazos que todos los demás.

Además, Mendoza, Rojas y Barrera (2017), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo es conocer las diferencias entre los grupos de alumnos en edad escolar que participan en el *bullying* en función de la variable ansiedad. La muestra fue de 1 mil 190 estudiantes (599 alumnas y 591 alumnos) entre los 9 y los 16 años de edad. Para la toma de muestras se utilizaron dos instrumentos, uno para medir el *bullying* (cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar) y otro para medir la ansiedad (CMAS-R). Los resultados indican que los alumnos que tienen mayores niveles de ansiedad son tanto las víctimas como los acosadores, mientras que los alumnos que no se involucran en el acoso escolar son los que menos ansiedad tienen.

También, el último estudio de Gómez-León (2021), pretende estudiar el efecto que ha tenido el confinamiento por COVID-19 en el rendimiento académico, los niveles de ansiedad, los niveles de depresión y las conductas de *ciberbullying* tanto en estudiantes que sufrían acoso escolar antes de la pandemia como en los que no, comparando efectos en ambos periodos de tiempo. La muestra estuvo compuesta por 276 estudiantes de edades entre 12 y 14 años, de los cuales 94 eran víctimas de *bullying* y 182 no. Se utilizaron tres instrumentos, el primero para identificar a los alumnos que sufrían *bullying* (EBIPQ), el segundo para el ciberacoso (ECIPQ) y el último para la ansiedad y depresión (CECAD). Los resultados mostraron que antes del confinamiento las víctimas tenían mayores niveles de ansiedad, depresión y *ciberbullying* que durante el confinamiento y peor rendimiento académico, sin embargo, durante el confinamiento estos datos se invirtieron. En las no víctimas también descendió el rendimiento académico además de no darse grandes cambios en el *ciberbullying*.

Por otra parte, Díaz-Lopez, Rubio-Hernández y Carbonell-Bernal (2019), realizaron un estudio piloto que pretende analizar la eficacia de un programa de inteligencia emocional en la mejora del clima de convivencia y el *bullying*, así como en el desarrollo de ciertas habilidades emocionales. La muestra está compuesta por 27 sujetos, 13 hombres y 15 mujeres con edades entre los 12 y 13 años. La recogida de información se realizó a través de los instrumentos Test Bull-S y el cuestionario CIE y el diseño de la investigación fue pre-experimental, aplicando los instrumentos de medida antes de una intervención (pretest) y después de la misma (postest), dando como resultado el cambio

ocurrido. Estos resultados indican que, tras la implementación del programa, la frecuencia de las agresiones disminuiría, la conciencia de la gravedad de las agresiones aumenta, la medida de la empatía aumenta, la automotivación aumenta significativamente, pero sin embargo, no fue significativa la diferencia en el auto-concepto. Así pues, concluye mencionando lo interesante que es trabajar a educación emocional como herramienta preventiva a los problemas de convivencia escolar.

Con todo lo expuesto anteriormente es necesario destacar la importancia del papel de la educación emocional en la infancia para lograr una buena base de Inteligencia Emocional y prevenir todo este tipo de situaciones.

#### **4. Educación Emocional**

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2000 citado en Bisquerra 2012 pp. 27). Con la educación emocional, a través de un proceso educativo continuado, se pretende conseguir un buen desarrollo integral de la persona. Para ello se tienen que adquirir una serie de competencias para poder aplicarlas a diferentes situaciones y así ser capaces de tomar prevenciones contra el estrés, el consumo de drogas, ansiedad, depresión, violencia... minimizando así la vulnerabilidad de las personas ante estas situaciones (Bisquerra, 2012).

Como indica este autor, algunos objetivos de la educación emocional son los siguientes: Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; Identificar las emociones de los demás; Denominar las emociones correctamente; Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; Subir el umbral de tolerancia a la frustración; Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; Desarrollar la habilidad de auto-motivarse; Adoptar una actitud positiva ante la vida; y Aprender a fluir.

Cuando aceptamos nuestras emociones, nos conocemos a nosotros mismos, y de esta manera somos conscientes de los comportamientos y las reacciones ante determinadas situaciones. La escuela, juega un papel fundamental a la hora de enseñar a los alumnos conocimientos, habilidades y estrategias para poder hacer frente a diferentes situaciones

que se pueden dar (Muñoz-Prieto, 2017). Para que se pueda lograr una buena educación emocional, hay que ser conscientes de que no es suficiente con la información teórica, sino que para favorecer su desarrollo es necesario utilizar una metodología práctica a través de juegos, dinámicas de grupo etc. También es fundamental que la educación emocional vaya ligada a unos buenos principios éticos, ya que hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para el mal (Bisquerra, 2012). Debe estar siempre presidida por valores, ya que es imprescindible tener presente que la educación no solo transmite conocimientos, sino que permite formar a personas, más allá del conocimiento académico (Bisquerra, 2010).

#### **4.1. Importancia de la Educación Emocional para la prevención del Acoso Escolar**

Según (Bisquerra; Muñoz-Prieto, (2017) es importante realizar la intervención en el acoso escolar, desde la perspectiva de la educación emocional, dados sus efectos positivos.

Tal y como señala Bisquerra (2016):

“La educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, que es la finalidad de la educación. Se propone atender a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias.” (p. 17).

La educación emocional pues, es una de las formas de prevención más útiles para los problemas de convivencia, ya que ayuda a crear climas positivos a la hora de afrontar estos problemas de relación y/o conflictos intrapersonales (Bisquerra; Cerezo, 2015), tanto en la convivencia general como en la escuela (Bisquerra). Al trabajar la educación emocional, lo que conseguimos es adquirir competencias sociales. Del mismo modo, se favorecen las competencias emocionales, una de las cuales sería la regulación emocional, concretando más, la regulación de la ira. La violencia se origina de la ira, por eso, si esta emoción no está bien regulada, da paso a comportamientos violentos (Muñoz-Prieto, 2017).

Para que los centros educativos sean espacios libres de violencia, se elaboró el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, con el objetivo principal de promover la convivencia en los centros educativos, basándose en el aprendizaje centrado en los alumnos, con el fin

de que aprendan a relacionarse con los demás, cooperar y ponerse en el lugar del otro aceptando que no todos somos iguales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Cuando un alumno posee inteligencia emocional, es capaz de gestionar sus propios sentimientos y también los de los demás, por tanto, ante situaciones de acoso escolar, dispondrán de diferentes recursos para saber cómo actuar. (Muñoz-Prieto, 2017).

## **MARCO EMPÍRICO**

### **1. Objetivos e Hipótesis**

#### **1.1. Objetivo general**

El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional, Violencia Escolar y *Bullying* en Educación Primaria.

#### **1.2. Hipótesis**

Tras la justificación y la objetivación del trabajo, se plantean las siguientes hipótesis.

*Hipótesis 1.* A mayor inteligencia emocional global y por subdimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) menor violencia escolar global y por subdimensiones (violencia verbal del alumnado hacia alumnado, violencia verbal del alumnado hacia profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, disruptión en el aula y violencia de profesorado hacia alumnado) y *bullying* (víctimas y agresores).

*Hipótesis 2.* Las medias de inteligencia emocional, violencia escolar y *bullying* son diferentes en función del sexo.

*Hipótesis 2a.* Las medias de inteligencia emocional serían más altas en niñas que niños.

*Hipótesis 2b.* Las medias de los niños en violencia escolar serían más altas que las de las niñas.

*Hipótesis 2c.* Las medias de los niños en *bullying* (acosador y víctima) serían más altas que las de las niñas.

*Hipótesis 3. La relación entre la edad y el bullying es curvilínea.*

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

La muestra del estudio está constituida por 54 sujetos de Educación Primaria de tercer ciclo. Se trata de estudiantes de los cursos 5º y 6º con un rango de edad entre 10 y 13 años. 12 participantes tienen 10 años (22.2% de la muestra), 20 participantes 11 años (37%), 19 participantes 12 años (35.2%) y 2 participantes 13 (3.7%). Así pues, el promedio de edad es de 11.21 años. 28 sujetos son niñas, constituyendo el 51.9% de la muestra y 25 niños, representando el 46.3%.

Tabla 6. *Distribución de la muestra en función del sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niños “0”	25	46,3	47,2	47,2
	Niñas “1”	28	51,9	52,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
	Total	54	100,0		

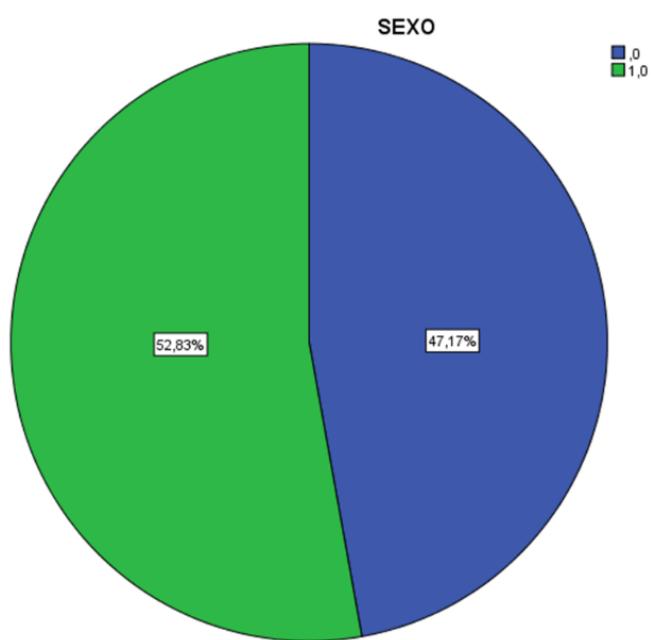


Figura 3. Distribución de la muestra en función del sexo.

Tabla 7. Distribución de la muestra en función de la edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10,0	12	22,2	22,6	22,6
	11,0	20	37,0	37,7	60,4
	12,0	19	35,2	35,8	96,2
	13,0	2	3,7	3,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
	Total	54	100,0		

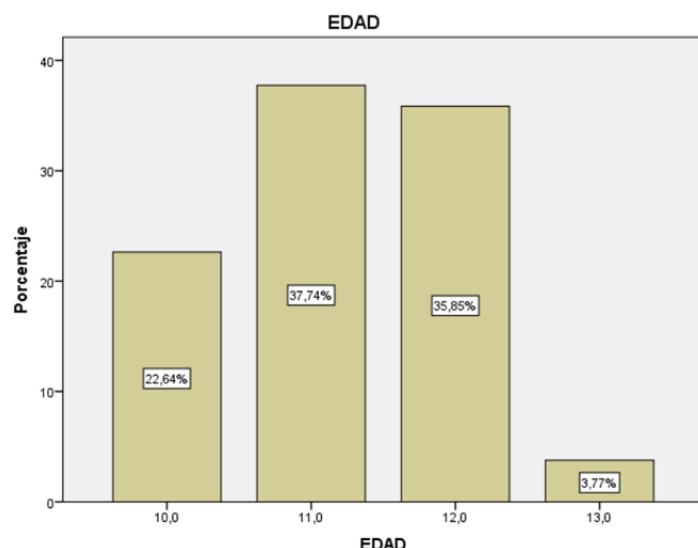


Figura 4. Distribución de la muestra en función de la edad

## 2.2. Instrumentos de medida

Para poder llevar a cabo la investigación y para recoger los datos procedentes del alumnado se han utilizado 3 instrumentos. Se ha medido la inteligencia emocional, la violencia escolar y el *bullying*. A continuación, se describen los instrumentos para la medida de cada uno de ellos:

*Inteligencia Emocional.* Se ha utilizado el El Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Berrocal, Extremera y Ramos (2004) formado por 24 ítems, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario se divide en tres subdimensiones, la atención emocional, la

claridad emocional y la reparación emocional. La fiabilidad de la escala completa es de .86, la fiabilidad de la dimensión de atención emocional es de .85, de claridad emocional es de .65, y de reparación emocional .86.

*Violencia escolar.* Se ha utilizado el cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP (específico para niños del tercer ciclo de Educación Primaria) de Álvarez et al. (2013). El cuestionario oficial consta de 34 ítems distribuidos en 7 subdimensiones que evalúan la disruptión en el aula, la violencia verbal de alumnado hacia el alumnado, la violencia verbal de alumnado hacia el profesorado, la violencia física directa entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social y violencia del profesorado hacia el alumnado. En este caso hemos seleccionado únicamente 3 ítems de cada subdimensión haciendo un total de 21. Este cuestionario está compuesto de enunciados del tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta que va desde 1 (nunca) a 5, (siempre). La fiabilidad de la escala completa es de .87, la fiabilidad de la dimensión violencia verbal del alumnado hacia alumnado es de .84, de violencia verbal del alumnado hacia profesorado es de .88, de violencia física directa y amenazas entre estudiante es de .37, de violencia física indirecta por parte del alumnado es de .60, de exclusión social es de .73, de disruptión en el aula es de .79, y de violencia de profesorado hacia alumnado es de .71.

*Bullying o Acoso Escolar.* Se ha utilizado el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) en su versión española de Ortega-Ruiz et al. (2016). En este cuestionario aparecen 14 ítems divididos en dos dimensiones, la victimización y la agresión, constando cada una de ellas de 7 ítems. Las respuestas son sobre una escala Likert de 1 a 5 siendo los resultados: 1: nunca; 2: sí, una o dos veces; 3: sí, una o dos veces al mes; 4: sí, alrededor de una vez a la semana; y 5: siempre, haciendo referencia a los últimos dos meses. La fiabilidad para victimización es de .89 y de agresión es de .93.

### **2.3. Procedimiento y recogida de datos**

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se decidió la temática del trabajo y posteriormente se realizó una profunda investigación sobre dicha temática. Hecho esto, se hizo una selección de los cuestionarios más adecuados para abordar el estudio con los participantes de Educación Primaria. Después, se procedió a contactar con el centro escolar, concretamente con el director y se le proporcionó la información del estudio. Una

vez aceptado el estudio, se les explicó a los docentes implicados y se llevó a cabo el reparto y recogida de cuestionarios una vez completados.

Los datos han sido recogidos en una tabla de Excel en la que se indica el número de alumnos, su edad, el sexo y las respuestas de los diferentes cuestionarios, para posteriormente realizar el análisis.

### **3. Resultados**

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones de la muestra del presente estudio.

Tabla 8. *Estadísticos Descriptivos y Análisis de Correlaciones*

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.IEG	3,44	,63	1															
2.AE	3,18	,87	,76**	1														
3.CE	3,48	,68	,74**	,50**	1													
4.RE	3,62	,99	,74**	,24	,29*	1												
5.CUVE	2,14	,60	-,01	,12	,04	-,13		1										
6.CV1	2,66	1,09	,04	-,02	,05	,05	,68**		1									
7.CV2	1,98	1,07	-,03	,03	-,03	-,08	,82**	,58**		1								
8.CV3	2,33	,75	-,25	-,05	-,13	-,31*	,67**	,29*	,55**		1							
9.CV4	1,44	,61	,11	,16	,13	-,04	,62**	,24	,41**	,43**		1						
10.CV5	2,27	1,00	,07	,17	,17	-,14	,66**	,43**	,42**	,24	,39**		1					
11.CV6	2,81	1,01	,05	,13	,06	-,02	,67**	,26	,46**	,41**	,29*	,45**		1				
12.CV7	1,53	,77	,05	,23	,02	-,12	,38**	,10	,23	,27	,35*	-,04	,11		1			
13.VIC	2,54	1,18	-,19	-,07	-,07	-,25	,50**	,30*	,25	,48**	,48**	,24	,30*	,32*		1		
14.AGR	1,90	1,15	-,14	-,05	-,22	-,09	,45**	,27	,46**	,50**	,35*	,01	,21	,40**	,71**		1	
15.SEXO	,528	,50	,12	,11	,21	,02	-,19	-,14	-,19	-,05	-,26	,04	-,13	-,20	-,34*	-,52**		1
16.EDAD	11,21	,84	-,30*	-,18	-,23	-,24	,24	,29*	,38**	,04	,05	,16	,05	-,00	,08	,08	-,17	1

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral), la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

IEG (Inteligencia emocional Global), AE (Atención emocional), CE (Claridad Emocional), RE (Reparación Emocional), CUVE (Violencia Escolar Global), CU1 (violencia verbal del alumnado hacia alumnado), CU2 (violencia verbal del alumnado hacia profesorado), CU3 (violencia física directa y amenazas entre estudiantes), CU4 (violencia física indirecta por parte del alumnado), CU5 (exclusión social), CU6 (disrupción en el aula), CU7 (violencia de profesorado hacia alumnado), VIC (víctimas de bullying), AGR (agresores de bullying).

La **hipótesis 1** planteaba que a mayor Inteligencia Emocional global y por subdimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) menor Violencia Escolar global y por subdimensiones, y *Bullying* (víctimas y agresores). Los resultados mostraron una correlación negativa y significativa entre la reparación emocional y la violencia física directa y amenazas entre estudiantes (CU3) ( $r=-.31$ ,  $p<.05$ ). Esto es que a mayor reparación emocional menor violencia física y amenazas. Es por ello, que se acepta parcialmente la H1.

Tabla 9. *Comparación de medias y prueba t de muestras independientes.*

	SEXO	M	DT	t	gl
IEG	Niña	3,50	,58		
	Niño	3,35	,69	.87	50
AE	Niña	3,27	,80		
	Niño	3,06	,96	.84	51
CE	Niña	3,60	,74		
	Niño	3,31	,57	1.55	50
RE	Niña	3,63	,96		
	Niño	3,59	1,06	.17	51
CUVE	Niña	2,04	,55		
	Niño	2,27	,64	-1.34	47
CV1	Niña	2,52	1,07		
	Niño	2,82	1,13	-.95	47
CV2	Niña	1,78	,94		
	Niño	2,21	1,21	-1.36	47
CV3	Niña	2,30	,70		
	Niño	2,38	,83	-.38	47
CV4	Niña	1,30	,57		
	Niño	1,62	,63	-1.86	47
CV5	Niña	2,30	1,04		
	Niño	2,21	,98	31	47
CV6	Niña	2,68	1,04		
	Niño	2,94	,99	-.88	47
CV7	Niña	1,39	,81		
	Niño	1,70	,70	-1.38	47
VIC	Niña	2,17	,91		
	Niño	2,98	1,33	-2,50*	39.63
AGR	Niña	1,34	,40		
	Niño	2,53	1,40	-4,02**	26.25

*Nota.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral), la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). IEG (Inteligencia emocional Global), AE (Atención emocional), CE (Claridad Emocional), RE (Reparación Emocional), CUVE (Violencia Escolar Global), CU1 (violencia verbal del alumnado hacia alumnado), CU2 (violencia verbal del alumnado hacia profesorado), CU3 (violencia física directa y amenazas entre estudiantes), CU4 (violencia física indirecta por parte del alumnado), CU5 (exclusión social), CU6 (disrupción en el aula), CU7 (violencia de profesorado hacia alumnado), VIC (víctimas de bullying), AGR (agresores de bullying).

La **hipótesis 2a** planteaba que las medias de inteligencia emocional serían más altas en niñas que niños. Los resultados mostraron que las medias en Inteligencia Emocional Global ( $M=3.50$ ,  $DT=.58$ ) de las niñas fueron más altas que las de los niños ( $M=3.35$ ,  $DT=.69$ ). En atención emocional la media de las niñas fue mayor ( $M=3.27$ ,  $DT=.80$ ) que la de los niños ( $M=3.06$ ,  $DT=.96$ ), en claridad emocional las niñas ( $M=3.60$ ,  $DT=.74$ ), también tuvieron una media más alta que los niños ( $M= 3.31$ ,  $DT=.57$ ) y en reparación emocional la media de niñas fue mayor ( $M=3.63$ ,  $DT=.96$ ) que en los niños ( $M=3.59$ ,  $DT=1.06$ ). No obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Por lo tanto, se rechaza la H2a.

La **hipótesis 2b** planteaba que las medias de los niños en violencia escolar serían más altas que las de las niñas. Los resultados mostraron que los niños puntuaron de manera global más alto ( $M=2.27$ ,  $DT=.64$ ) que las niñas ( $M=2.04$ ,  $DT=.55$ ). En la única subdimensión que las niñas obtuvieron mayor puntuación ( $M=2.30$ ,  $DT=1.04$ ) que los niños ( $M=2.21$ ,  $DT=.98$ ) fue en la de exclusión social. Sin embargo, debido a que las medias no fueron diferentes de forma significativa, se rechaza la H2b.

La **hipótesis 2c** planteaba que las medias de los niños en *bullying* “rol de acosador” y victimización serían más altas que las de las niñas. Los resultados evidenciaron que los niños puntuaron más alto en victimización ( $M=2.98$ ,  $DT=1.33$ ) que las niñas ( $M=2.17$ ,  $DT=.91$ ) de forma significativa ( $t = -2.50$ ,  $gl= 39.63$ ,  $p<.05$ ). Además de también puntuaron más alto en acoso ( $M=2.53$ ,  $DT=1.40$ ) que las niñas ( $M=1.34$ ,  $DT=.40$ ) de forma significativa ( $t = -4.02$   $gl= 26.25$ ,  $p<.01$ ). Por lo tanto, se acepta la H2c.

La **hipótesis 3** planteaba una relación curvilínea entre la edad y el *bullying*. Los resultados muestran que la relación no es lineal sino curvilínea. Por lo tanto, se acepta la H3.

Tabla 11. *Resultados del análisis de regresión para edad.*

Paso	Variable	B	$\beta$	R2	$\Delta R2$
1	Víctima	.06	.08	.01	.29
2	Agresor	-.20*	-1.61*	.10*	5.19*

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados;  $\beta$  son los coeficientes de regresión estandarizados. \*  $p < .05$

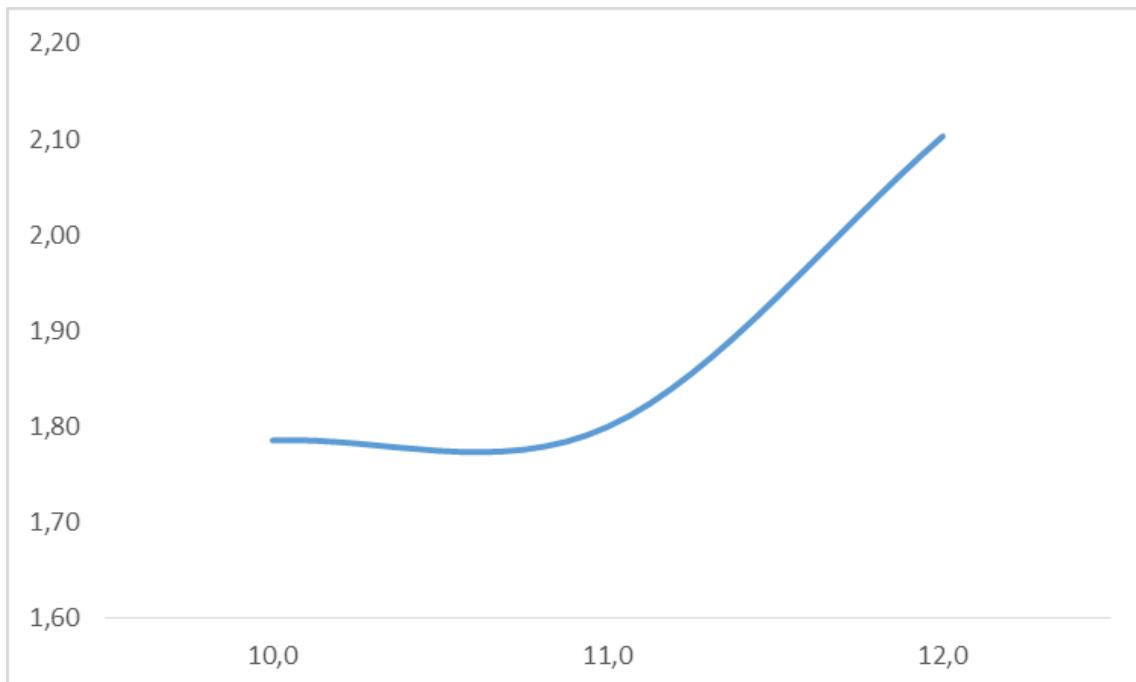


Figura 5. Relación entre Edad y *bullying* “agresor”

#### 4. Discusión

El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre inteligencia emocional, violencia escolar y *bullying* en Educación Primaria.

La *hipótesis 1* plantea que a mayor inteligencia emocional global y por subdimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) menor violencia escolar global y por subdimensiones, y *bullying* (víctimas y agresores). Los resultados indicaron una correlación negativa y significativa entre la reparación emocional y la violencia física directa y amenazas entre estudiantes, por lo que se acepta parcialmente esta hipótesis. No obstante, no se encontró una correlación directa entre la

variable inteligencia emocional global, violencia escolar global y *bullying*. A pesar de los resultados obtenidos, numerosos estudios indican que existe relación entre estas variables. Un ejemplo es la revisión sistemática de García (2020), concluyendo con que estas variables influyen directamente entre sí, evidenciando que unos bajos niveles de inteligencia emocional serán claros predictores del *bullying*, mientras que unos altos niveles de conductas violentas llevarán a unos bajos niveles de inteligencia emocional. Del mismo modo, otros grandes autores como Carbonell y Cerezo (2019), señalan que una baja inteligencia emocional se relaciona con conductas agresivas. Por otro lado, en la misma línea de la investigación, existen estudios como el de Vergaray Rojas (2019) que indican que la relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar es positiva y baja.

La *hipótesis 2* planteaba que medias de inteligencia emocional, violencia escolar y *bullying* son diferentes en función del sexo.

Centrándonos en la *hipótesis 2a*, ésta señala que, las medias de inteligencia emocional serían más altas en niñas que niños. Los resultados, a pesar de indicar que las medias de las niñas fueron mayores que las de los niños, no aportaron datos significativos, por lo que se rechaza la *hipótesis 2a*. Estos resultados no son congruentes con el estudio de Quinto y Roig-Vila (2015), el cual sugiere que las chicas tienen una menor inteligencia emocional que los chicos a la hora de manejar el estrés y adaptarse a los cambios, sin encontrarse diferencias significativas en otros factores. En sintonía con este estudio, Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002), señalan que a pesar de la creencia de la mayor parte de las personas de que el sexo femenino tiene un mayor control de las emociones, no existen diferencias entre ambos sexos, encontrándose diferencias en algunos aspectos como en que las chicas poseen mayores habilidades interpersonales y perciben y comprenden mejor las emociones, mientras que los varones, tienen mejores habilidades en el control de impulsos y tolerancia al estrés.

La *hipótesis 2b*, plantea que las medias de los niños en violencia escolar serían más altas que las de las niñas. Los resultados mostraron que los niños puntuaron de manera global más alto que las niñas. Pero se dio una subdimensión en la que las niñas obtuvieron mayor puntuación que los niños, la exclusión social. Sin embargo, dado que las medias no fueron diferentes de forma significativa, se rechaza la *hipótesis 2b*. En la misma línea, aparecen estudios que muestran que las variables de la violencia escolar revelan

diferencias en cuanto al sexo. Un ejemplo es el estudio de Dominguez, López y Nieto (2018) el cual evidenció significativamente que los chicos están más relacionados con la violencia ejercida por parte del profesorado al alumnado, violencia física indirecta, violencia física directa o la exclusión social, y las chicas con la violencia verbal, violencia del alumnado hacia el profesorado y la disruptión en el aula. También el estudio de Álvarez, González, Núñez y González (2006) presenta que existen diferencias significativas en función del género partiendo de la estructura del CUVE. En los alumnos, la varianza explicada es de 50.90% en los factores de violencia física por parte del alumnado, violencia del profesorado hacia alumnado, violencia verbal de alumnado hacia alumnado y violencia verbal de alumnado hacia profesorado. Mientras que en las alumnas se da un 52.82% de la varianza en violencia del profesorado hacia alumnado, violencia física indirecta dirigida a profesores y violencia física directa entre estudiantes, violencia física indirecta hacia compañeros o hacia el centro, violencia verbal de alumnado hacia alumnado y violencia verbal de alumnado hacia profesorado.

La *hipótesis 2c* plantea que las medias de los niños en *bullying*, considerando tanto víctimas como agresores, serían más altas que las de las niñas. Los resultados evidenciaron significativamente que los niños puntuaron más alto tanto en agresiones como en victimización, es por ello que se acepta la hipótesis 2c. No obstante, a pesar de estos resultados y teniendo en cuenta las limitaciones del presente estudio se presentan diversos estudios que coinciden en que los varones tienden a tener más conductas agresoras, pero por el contrario, las niñas son más victimizadas. Un ejemplo es el estudio de Chacón-Cuberos et al. (2015) en el que se observa que un 15% de los niños y niñas habían sufrido *bullying*, siendo los niños los que acosaban más, mientras que las niñas sufrían más victimización. En esta línea, el estudio de Cerezo (2008) evidenció que sorprendentemente, todos los sujetos de su muestra que habían acosado o agredido a algún compañero/a eran varones. Mientras que, entre las víctimas, el representaban el 25.5% chicas y el 7.14% chicos, diferendo pues al igual que el estudio anterior de los resultados obtenidos en el presente estudio. Por otro lado, Garaibol y Oñederra (2009), en su estudio manifiestan que las diferencias en función del sexo en el acoso varían poco, teniendo una incidencia similar tanto chicos como chicas, dándose más conductas agresivas verbales en las chicas mientras que mas agresión física directa en los hombres.

Por último, la *hipótesis 3* plantea que la relación entre la edad y el *bullying* es curvilínea, mostrando los resultados una relación curvilínea significativa en cuanto a agresiones se refiere. Sin embargo, estudios como el de Garaigordobil y Oñederra (2009) indican que las conductas agresivas físicas disminuyen a medida que aumenta la edad, mientras que las verbales aumentan. Por otro lado, el estudio de Cajigas de Segredo et al. (2006), señala que en los varones se produce un aumento progresivo de conductas agresivas con un pico en la adolescencia temprana, mientras que en las chicas, va decreciendo tras la crisis adolescente de entre los 13 y 14 años.

## 5. Limitaciones

Este estudio, presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en futuros estudios. En primer lugar, es importante destacar que el tamaño de la muestra (54 alumnos de 5º y 6º) es limitado para poder obtener datos significativos y confirmar o rechazar hipótesis, centrándose además únicamente en edades de entre 10 y 12 años, siendo la educación primaria mucho más amplia. Además, todos los datos de la muestra fueron obtenidos del mismo centro educativo teniendo en cuenta únicamente un área concreta de la comunidad aragonesa. En cuanto al método de varianza común, los datos obtenidos fueron recogidos a través los cuestionarios y sería conveniente que para futuros estudios se incluyeran más fuentes.

Por otro lado, no se trata de un estudio longitudinal, sino que los datos son transversales. Además, al tratarse de un estudio correlacional no se puede establecer una relación de causalidad. Es importante señalar que esta investigación no se trata de un diseño experimental, y por tanto, no se ha tenido en cuenta el control de una variable independiente ni se ha iniciado ningún programa ni intervención.

## 6. Estudios Futuros

Partiendo del presente estudio, a continuación, se plantean algunas líneas futuras de investigación. Futuros estudios podrían tener en consideración otras variables como podrían ser la ansiedad y la depresión, ya que como se puede observar en otras investigaciones, están directamente relacionadas con la violencia escolar y el *bullying*. A partir de esta situación, también resultaría interesante analizar la capacidad de

amortiguación de la inteligencia emocional en sujetos que padecen de ansiedad y depresión.

Cabe destacar que en el presente estudio se habla de violencia escolar y más concretamente del *bullying*, pero el fenómeno del *cyberbullying* es otra realidad que ha aparecido en nuestras vidas y va creciendo cada día más. Por ello, sería conveniente realizar más investigaciones para avanzar con este fenómeno y tratar de controlarlo y erradicarlo.

Por último, otra línea de investigación futura en base a los resultados obtenidos rescatando la hipótesis 3 (relación curvilínea entre la edad y el *bullying*), debería centrarse en el estudio de programas de prevención de *bullying* para los alumnos de Educación Primaria, ya que como hemos visto tiene sus orígenes en edades escolares y tiene su auge en la adolescencia.

## **7. Conclusión**

A modo de conclusión, este estudio aporta evidencia empírica que pone de manifiesto que la inteligencia emocional puede influir en algunos aspectos de la violencia escolar, ya que se evidencia que a mayor reparación emocional menor violencia física y amenazas. Por otro lado, en el *bullying*, puntuaron más alto los niños tanto las víctimas como los agresores, dándose una relación curvilínea en cuanto a la edad en las agresiones entre iguales aumentando a partir de los 11, 12 años.

## REFERENCIAS

- Álvarez, D., González P., Núñez, J. C., y González, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 686-695.
- Álvarez, D., Núñez, J. C., y González, A. (2013) Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental. 31 (2), 191-202.
- Azúa, E., Rojas, P., y Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, (AHEAD), 0-0.
- Bar-On, R. (1997). Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the always on generation [en línea]. Disponible en: <http://www.cyberbullying.ca>
- Berrocal, P., y Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 3, 63-93. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Berrocal, P., y Mestre, J. M. (2007). Manual de Inteligencia Emocional. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2010). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional* (Vol. 26). Grao. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Q7iCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=10+ideas+clave.+Educaci%C3%B3n+emocional+bisquerra&ots=XNp5RXg5l4&sig=ufCrdEwByvR->

[HT6HVxXz8G4an4k#v=onepage&q=10%20ideas%20clave.%20Educaci%C3%A7%C3%A3o%20emocional%20bisquerra&f=false](https://www.semanticscholar.org/queries/HT6HVxXz8G4an4k#v=onepage&q=10%20ideas%20clave.%20Educaci%C3%A7%C3%A3o%20emocional%20bisquerra&f=false)

Bisuqerra, R. (coord.); Punset E; Mora F, García N; López-Cassà È; Pérez-González JC; Lantieri, L; Nambiar, M; Aguilera, P; Segovia, N; Planells, O. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Bisuqerra, R. (coord.); Punset E; Mora F, García N; López-Cassà È; Pérez-González JC; Lantieri, L; Nambiar, M; Aguilera, P; Segovia, N; Planells, O. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151.

Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), p7-p7.

Caralt, J. C., y Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annual of Clinical and Health Psychology*, (2), 9-14.

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

Casellas, C. E., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 227-238.

- Cerezo F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. [Online].
- Cerezo F. (2015). La violencia en las relaciones escolares. Madrid: Horosi.
- Cerezo, F. (2001) Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-44.
- Cerezo, F. (2004). La violencia en las aulas. Pirámide, pp. 25-27
- Cerezo, F. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica*, (94), 48-59.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T. Valdivia-Moral, P. A. y Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: Estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES*, 7(6), 791-810.
- Chamorro, M. (2011), Bullying o acoso escolar. *Pedagogía Magna*, (9), 20-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628188>
- De la Plaza, M., y González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (9), 99-131.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia [Sexism, Gender-Based Violence and Bullying. Proposals for Comprehensive Violence Prevention]. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38–57
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín G. (2004) Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia Madrid: Injuve.

- Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista De Psicol. Educ*, 14, 124-135.
- Domínguez, J., López, A., y Nieto, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 131.
- Echeverri, M. M., y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60-66.
- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar.
- Extremera, N., 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 Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12.
- Extremera, N., y Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Felipe-Castaño, E., León-del-Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21, 475-490.
- Fernández, C., y Ruiz, E. (2009). El bullying. Obtenido de: <http://www.eduinnova.es/dic09/bullying.pdf>
- Fernández, J. E., y Palomero, M. R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19-38.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009). UN ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y GRUPO. *Ansiedad y estrés*, 15.

García, M. (2020). Inteligencia emocional y violencia escolar en adolescentes y jóvenes: una revisión sistemática.

García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. BasicBooks. Paidós

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

Goleman, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós

Gómez, E. (2018). Bullying: acoso escolar en la niñez. Dialnet Nº. 11-13, 2016, págs. 49-66

González, A., Peñalver, J., y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?

Guardiola, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de criminología, seguridad Privada y Criminalística*, (7), 2-3

Guerra, J. (2013). *Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476.

Gutiérrez N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional. *Acción psicológica*, 16 (1).

Hernández, M., y Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*.

Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70, 293-299.

Iborra, I., y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y justicia*, (1), 22-31.

Kokkinos, C. M., y Kiprissi, I. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 1, 41-58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9

Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E., y Piqueras Rodríguez, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria.

León, M. I. G. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65).

Martín, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=inteligencia+emocional+&ots=RrC2iig\\_Dn&sig=bypAfVwJRqX9Iyn9OUa\\_bfWMnIQ#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=inteligencia+emocional+&ots=RrC2iig_Dn&sig=bypAfVwJRqX9Iyn9OUa_bfWMnIQ#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false)

Martos, A., y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying [Involvement of Students with Specific Needs for Educational Support in Bullying]. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183–190

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? Emocioal development and emotional intelligence: Educational implications, 3-31. New York: Basic Books.

Mendoza, B., Rojas, C., y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158), 38-51.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convivencia Escolar (2016). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-convivencia/introduccion.html>

Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (30), 1, 11-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80530101>

Montañez, V., y Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

Montoya-Castilla, I., Jiménez, T., Ordóñez, A., y González, R. (2014) Inteligencia emocional y depresión en la infancia.

Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46.

Olweus, D. (1993). Conducta de acoso y amenazas entre escolares. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Olweus+D.+CONDUCTA+DE+ACOSO+Y+AMENAZAS+ENTRE++ESCOLARES%3B+1993.&ots=7BJWhCMCke&sig=nXoISm7fnfeHvjKJ2xcFmud0pmo#v=onepage&q=Olweus%20D.%20CONDUCTA%20DE%20ACOSO%20Y%20AMENAZAS%20ENTRE%20%20ESCOLARES%3B%201993.&f=false>

Olweus, D. (1997). Conductas de acoso amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.

Organización Mundial de la Salud. (2016). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Recuperado de: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/sumary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/sumary_es.pdf)

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, JA (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y

Payne, W. L. (1986) A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence, Self-integration, Relating to Fear, Pain and Desire. Ann Arbor MI: UMI

Peña-Casares, M. J., y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of sport and health research, 13*(1), 79-92

Quinto P., y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Sánchez I. (2021). Propuesta de intervención en inteligencia emocional para niños con TDAH, un modelo preventivo de acoso escolar.

Sanmartín, J. (2004). El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos. Barcelona: Ariel.

Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia. *Diario de campo, 40*, 11-30.

Silva, U. (2018). Programa de intervención para la prevención y reducción del acoso escolar y la promoción de la inteligencia emocional.

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid: Ojos Solares.  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>

Trujillo Flores, M. M., y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, 15*(25), 9-24

Ttofi, M.M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona, (4)*, 129-160.  
Disponible  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147118178005>

- Urra, M. (2017). Bullying Acoso Escolar.
- Vázquez, D. (2015). Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga (tesis doctoral).  
<https://hdl.handle.net/10630/15008>  
[file:///C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/TD\\_ENRIQUEZ\\_VAZQUEZ\\_David%20\(1\)-1.pdf](file:///C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/TD_ENRIQUEZ_VAZQUEZ_David%20(1)-1.pdf)
- Veiga, J. M. (2020). *Acoso escolar*. José Manuel Ferro Veiga.
- Vergaray Rojas, Z. P. (2019). Violencia escolar e inteligencia emocional en alumnos de una institución educativa estatal en la región Callao.
- Voors, W. (2006). Bullying. El acoso escolar. Ediciones Oniro. Buenos Aires, Argentina
- Zafra, M. S., Zagalaz, J. C., Moreno, D. S., & Sánchez, M. L. Z. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(5), 39-51.