

# Trabajo Fin de Grado

La influencia de la educación emocional y la  
violencia escolar en niños de educación primaria en  
situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador  
de la autoestima y el sexo

Autor/es

Rocío Cremallet Pascual

Director

Eva M. Lira Rodríguez

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

2018/2019

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora del TFG Eva Lira por su total disponibilidad, su actitud, su empatía y por toda la ayuda prestada, porque sin ella realmente no habría sido posible esta investigación. Fue su actitud la que me hizo creer en mi y no tendré nunca suficientes palabras para agradecerse.

Me gustaría agradecer también a la Universidad de Zaragoza por la formación recibida estos cuatro años y a las tutoras que he tenido a lo largo de los distintos períodos de prácticas, por darme la oportunidad de conocer la realidad de las aulas y sus metodologías, dándome su apoyo incondicional y mostrándome tanto los aspectos positivos como negativos de nuestra profesión. Nunca os olvidaré a ninguna de vosotras.

Por último, gracias papá y mamá por ayudarme en todo lo que necesitaba, por darme todo lo que tenéis cada día, por escucharme, por exigirme lo mejor de mi y sobre todo por darme la oportunidad de alcanzar mis sueños.

**Sin vosotros, nada habría sido posible, ¡Muchas gracias!**

## ÍNDICE

Resumen.....	7
Abstract.....	8
1. Introducción.....	9
2. Marco teórico.....	11
2.1. Emoción.....	11
2.1.1. Tipos de emociones.....	13
2.1.2. Descripción de las emociones más relevantes.....	13
2.2. Inteligencia emocional.....	15
2.2.1. Revisión histórica del concepto.....	15
2.2.2. Competencias emocionales.....	17
2.2.3. Modelos de inteligencia emocional.....	19
2.3. Violencia escolar.....	23
2.3.1. Definición de violencia.....	24
2.3.2. Tipos de violencia.....	25
2.3.3. Agentes implicados en la violencia.....	26
2.3.4. Consecuencias de la violencia escolar.....	27
2.4. Autoestima.....	28
2.4.1. Definición de autoestima.....	28
2.4.2. La formación de la autoestima en las diferentes etapas del ser humano.....	29

2.4.3. La influencia de la autoestima en la escuela.....	30
3. Objetivos.....	32
3.1. Objetivo general.....	32
3.2. Objetivos específicos.....	32
3.3. Hipótesis.....	32
4. Metodología.....	33
4.1. Tipo de estudio.....	33
4.2. Participantes.....	33
4.3. Materiales/Instrumentos.....	36
4.4. Procedimiento de recogida de datos.....	37
4.5. Análisis de datos.....	37
5. Resultados.....	38
5.1. Variables estudiadas; medidas, desviaciones estándar y correlaciones.....	38
6. Discusión.....	44
6.1. Aportaciones.....	44
6.2. Limitaciones y propuestas de mejora.....	47
6.3. Líneas futuras.....	47
7. Conclusiones.....	48
8. Referencias.....	49
9. Anexos.....	57

Anexo I: Tabla de artículos..... 57

**ÍNDICE DE TABLAS**

*Tabla 4.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo..... 34*

*Tabla 4.2.2 Distribución de la muestra en función de la edad..... 35*

*Tabla 5.1.1. Medias y desviaciones estándar de las variables.....38*

*Tabla 5.1.2 Correlaciones.....39*

*Tabla 5.1.3. Comparación de medias en función del sexo.....40*

*Tabla 5.1.4 Prueba t para muestras independientes en cuanto al sexo.....40*

*Tabla 5.1.5 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar..... 41*

*Tabla 5.1.6 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar.....42*

*Tabla 5.1.7 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar..... 43*

**ÍNDICE DE FIGURAS**

*Figura 4.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo.....34*

*Figura 4.2.2. Distribución de la muestra en función de la edad..... 35*

*Figura 5.1.1. Medias de las variables..... 38*

*Figura 5.1.5 Análisis de regresión para la violencia escolar.....42*

*Figura 5.1.6 Análisis de regresión para la violencia escolar..... 43*

*Figura 5.1.7 Análisis de regresión para la violencia escolar..... 44*

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

**Título del TFG**

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo.

**Title (in English)**

The influence of emotional education and school violence on primary school children in situations of vulnerability: The modulating effect of self-esteem and sex.

- Dirigido por Eva M. Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio de 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos y aspectos técnicos): 11741

## **RESUMEN**

El objetivo del presente estudio analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la violencia escolar modulada por los niveles de autoestima y el sexo de un grupo de niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad. Para ello se administran los cuestionarios CUVE3-EP (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013), TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y una Escala de autoestima (Rosenberg, 1965) a una muestra de 84 alumnos, con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años. Los resultados mostraron que la Inteligencia Emocional (IE) estuvo correlacionada de forma negativa y significativa con la violencia escolar y que, a mayor autoestima, menor violencia en mujeres, pero mayor violencia en hombres.

Palabras clave: Inteligencia emocional, violencia escolar, autoestima, sexo, educación primaria.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to analyze the relationship between emotional intelligence (EI) and school violence modulated by the levels of self-esteem and sex of a group of primary school children in situations of vulnerability. For this purpose, the questionnaires CUVE3-EP (Álvarez-García, Núñez and Dobarro, 2013), TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004) and a Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965) are administered to a sample of 84 students, with ages between 7 and 13 years old. The results showed that Emotional Intelligence (EI) was correlated in a negative and significant way with school violence and that, to higher self-esteem, less violence in women, but greater violence in men.

Keywords: Emotional intelligence, school violence, self-esteem, sex, elementary school children.

## 1. INTRODUCCIÓN

“En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (Goleman, 1995)

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) “El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas”. La literatura centrada en el estudio de la inteligencia emocional sugiere que podría ser un importante constructo a tener en consideración como protector o incluso prevención de la violencia ya que promueve la conducta prosocial, aminora los comportamientos antisociales y disruptivos y mejora en el bienestar (Bisquerra, 2008; Eisenberg y Spinrad, 2004; Davidson, 2012; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado, 2014 citado por Ros, Morente, Filella Guiu, Ribes, Castelles y Pérez Escoda, 2017)

El tratamiento de las emociones en la escuela es indispensable en el aprendizaje de los alumnos. El rol de las emociones juega un importante rol no solo en el éxito académico y profesional sino también en el ámbito personal (Pullido y Herrera, 2018). Sin embargo, hasta ahora el componente cognitivo ha dominado en importancia, y no es hasta finales del siglo XX, donde se suscita ese gran interés por la *educación emocional* entre profesionales e investigadores (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Esta tendencia surge con la introducción del constructo inteligencia emocional en 1990 de la mano de Salovey y Mayer, fundamentado en las inteligencias múltiples de Gardner (1983), específicamente de las inteligencia interpersonal e intrapersonal, y se expande con la publicación del *best seller Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). No obstante, estos estudios tienen su base en otros esfuerzos por medir diversos tipos de inteligencia (Molero et al., 1998), comenzando por la medición de la inteligencia, como el test de inteligencia *Escala Binet-Simon*, posteriormente modificado y mejorado dando lugar al Cociente Intelectual (C.I.), la *teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983) o las aportaciones de Salovey y Mayer (1990). Asimismo, es en el Informe Delors (1996) donde se reconoce que trabajar los aspectos emocionales es fundamental para el desarrollo cognitivo del alumnado, así como una herramienta fundamental de prevención

mediante la cual, es posible promover el descubrimiento, conocimiento y regulación de dichas emociones.

La preadolescencia constituye un período de profundos cambios físicos y emocionales que pueden afectar negativamente a la estabilidad y formación de la personalidad del sujeto (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008) muchos de los problemas de salud mental y física de adolescentes surgen al término de la infancia y principios de la adolescencia. En este contexto, las competencias emocionales surgen como factores protectores o preventivos ante situaciones de riesgo (Bisquerra, 2005 citado por Márquez-Cervantes y Gaeta-González., 2017), las cuales es necesario desarrollar tanto en el contexto escolar como en el familiar, para lograr un equilibrio y satisfacción en la vida adulta. Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), señalan que la ausencia de habilidades de inteligencia emocional (IE) afecta a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida diaria incluido el escolar, determinando las relaciones sociales que establecen en estos entornos (Haro Solís y García Cabrero, 2014). Así, Bisquerra y Pérez (2007) afirman que la educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que busca el desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y, como consecuencia, aportar un mejor bienestar personal y social (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

En este sentido, varios estudios sobre la IE aseguran repercutir positivamente en la mejora de la conducta prosocial y en una disminución de los comportamientos negativos y disruptivos, así como también una mejora en el bienestar del alumno (Bisquerra, 2008; Eisenberg y Spinrad, 2004; Davidson, 2012; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado, 2014 citado por Ros, Morente, Filella Guiu, Ribes, Castelles y Pérez Escoda, 2017). Es por ello que el objetivo del presente trabajo es analizar la relación de la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) y la violencia escolar y la autoestima modulada por el sexo. Además, el estudio se centra en niños de primaria en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Emoción

El inicio del desarrollo emocional se produce desde edades muy tempranas en base a las experiencias vividas que nos proporcionan nuestro entorno. Por ello, resulta fundamental que, a medida que crezcamos, aprendamos a identificar y a reconocer nuestros sentimientos con el fin de saber gestionar correctamente las emociones. Los diferentes profesionales de la ciencia, psicología y la educación ya a finales del siglo XX ponen de manifiesto la importancia de las emociones, por lo que el interés hacia este tema se incrementó de manera notable. Así, Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar (2013, p. 77) indican que “Basándose en la revisión bibliográfica realizada, se constata, por un lado, el creciente interés en los últimos años sobre el estudio de la Inteligencia Emocional y la Competencia Emocional, lo que vislumbra su relevancia y consideración en la educación”. Definir el término emoción es una tarea ardua ya que “casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie es capaz de expresarla con palabras” (Wenger, Jones y Jones, 1962, p. 3), es decir, se trata de constructo difícil de abordar. Por tanto, aunque no hay una definición unánimemente aceptada, hay una multitud de definiciones y/o afines.

El propio Darwin (1998) aseguró que “El lenguaje de las emociones es por sí mismo y sin ningún lugar a dudas muy importante para el bienestar del ser humano”, pues se considera que, en los inicios del hombre, las emociones como el miedo, la frustración o la ira favorecieron la supervivencia del hombre primitivo. Además, hay autores que afirman que “El cerebro no construye razón sin la emoción” (Mora, 2008) puesto que nuestro bagaje emocional posee un carácter de supervivencia hasta el punto de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de conductas innatas y automáticas (Goleman, 2001)

En este sentido, la definición de *emoción* ha tenido diferentes acepciones y modificaciones a lo largo de la historia. Así, James (1884) consideraba que *emoción* es el resultado de una percepción, y la causa de ella, es la expresión física. Es decir, la percepción de un objeto o una situación generaba un estado emocional que, a su vez, producía una manifestación a través de cambios corporales. Rolls (1999) por otro lado, considera que las emociones “son parte de un sistema cerebral que ayuda a distinguir

cierta clase de estímulos muy ampliamente identificados como estímulos recompensantes y de castigo, y que sirven para actuar en el mundo”. Posteriormente, surgieron otras definiciones más concretas y de gran importancia como la de Bisquerra (2000, p.63):

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Con el descubrimiento de que los componentes emocionales se localizan en el sistema límbico del cerebro, se permitió dotar de otra definición al concepto: “La energía codificada en los circuitos neuronales que se localizan en zonas profundas de nuestro cerebro, que nos hace movernos y nos empuja a vivir socialmente en interacción constante con el mundo, motivando nuestra supervivencia” (Mora y Sanguinetti, 2004). Es decir, nuestro sistema límbico reacciona ante situaciones externas e internas y genera respuestas positivas o negativas. Más adelante, Mora (2013) divide esas respuestas en tres tipos de funciones: (1) *Función adaptativa*: la cual posee gran importancia, pues prepara al organismo para llevar a cabo una reacción ante una situación que se produce en el ambiente (ej., saltar cuando se está alegre, llorar cuando se está triste); (2) *Función social*: promueve las reacciones que se necesitan en las relaciones interpersonales. Sirve por ejemplo para permitir la comunicación de nuestros estados afectivos; si sonreímos, estamos transmitiéndole a otra persona nuestro estado emocional, contento; (3) *Función motivacional*: existe una correlación entre motivación y emoción, debido a que la emoción genera una conducta motivada y, por otro lado, una conducta motivada dotada de alguna emoción penetra en el individuo más intensamente.

### **2.1.1. Tipos de emociones**

A lo largo de la historia, ha habido diversas clasificaciones de las emociones sin consenso entre los autores. A pesar de existir algunos puntos en común, podemos decir que hay gran variedad, pues las clasificaciones se han llevado a cabo en diferentes contextos. En propias palabras de Goleman (1996) “La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete”

Una de las clasificaciones más utilizadas, es la diferencia entre emociones básicas y emociones complejas o secundarias. En el caso de las emociones básicas, también llamadas primarias, puras o elementales, se reconocen por una expresión facial que la caracteriza. Fue Ekman (1992) quien divulgó la idea de que la existencia de algunas emociones que no son aprendidas sino universales e innatas, y partir de sus investigaciones, estableció que las emociones básicas son: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, y asco, destacando de ellas que no son aprendidas sino universales e innatas. Goleman (1996) agrupando diferentes disciplinas y autores, asegura que existen numerosos tipos de emociones destacando como principales: la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza. Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), teniendo como referencia los estudios anteriores, considera un punto importante para diferenciar las emociones primarias y secundarias es el desarrollo evolutivo del individuo, y por ello, clasifica las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras, destacando sobre todo las emociones primarias, pues aparecen en los primeros momentos de la vida y son producto del aprendizaje y la experiencia del modelado de su entorno y cultura.

### **2.1.2. Descripción de las emociones más relevantes**

A priori, sabemos que todas las personas de manera inconsciente sentimos cientos de emociones cada día, y se considera que independientemente de la cultura o de la lengua que hablemos, podríamos llegar a entendernos si partimos de las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, y asco). Esta idea fue propuesta y confirmada por Ekman (1972) tras estudiar a una civilización perdida de África, descubriendo que ciertas expresiones faciales son interculturales.

De esta manera, estableció una lista de expresiones básicas:

- *Miedo*: Relacionado con aspectos negativos, suele aparecer como consecuencia de una reacción primaria ante una sensación dolorosa o peligrosa. Se trata de un instinto de supervivencia que genera una respuesta de escape o evitación ante situaciones peligrosas. Si la situación de miedo se agrava podría generarse terror y ansiedad.

- *Ira*: también llamada enfado, rabia o furia. Relacionado con situaciones que consideramos injustas o en las que podríamos sentirnos agraviados y ofendidos y por ello, se podría generar una sensación de incapacidad para la realización eficaz de los procesos cognitivos.

- *Alegría*: relacionada con una sensación agradable y de satisfacción. Resulta fundamental diferenciarla de la felicidad, y para ello es necesario tener en cuenta la duración de esta. Lo que llamamos alegría es una emoción de corta duración, sin embargo, es muy probable que a lo largo del día nos sintamos en varias ocasiones de esta manera.

- *Sorpres*a: es considerada una de las las emociones básicas más variable puesto que se puede clasificar según varios tipos: neutral, agradable o desagradable. Suele adelantarse a otras emociones primarias, y normalmente tiene corta duración.

- *Asco*: supone una forma de mostrar nuestro desagrado ante una situación repulsiva o repugnante. Nuestro organismo la utiliza, por ejemplo, como un método protección y supervivencia ante la ingestión de ciertos alimentos. Actualmente podemos decir que se trata de un término que bien podría utilizarse para referirse a algunas situaciones de incumplimiento o amenaza de ciertos valores de nuestra cultura y sociedad.

- *Tristeza*: podríamos decir que es el término contrario a la alegría, la cual suele reflejarse mediante el llanto, el malestar, o la falta de apetito, etc. Se considera que posee dos funciones específicas: la función social ya que genera una cohesión social entre un conjunto de personas y de esta manera se fomentan conductas de ayuda y altruistas y, una función personal, ya que permite que la persona haga introspección acerca de su situación pasada, actual y futura.

## **2.2.INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **2.2.1. Revisión histórica del concepto**

Tras los diferentes esfuerzos de medición del concepto de la inteligencia durante la última década del siglo XIX por parte de los investigadores, resulta fundamental tener en cuenta el campo de las emociones pues se considera un elemento importante para el desarrollo del hombre. Así, a lo largo del siglo XX se introduce en el campo de la psicología el término de la IE, el cual en ese momento y posteriormente, suscitará gran interés y controversia entre los diferentes profesionales.

Tal y como indican Molero et al. (1998) en su revisión histórica de la inteligencia, es Thorndike (1920) quien introduce el concepto de "inteligencia social", que, precursor del concepto de IE, la define como "la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Law, Wong y Song, 2004)

Siguiendo a Mayer, Salovey y Caruso (2004), se utilizó el término inteligencia emocional de manera secundaria en la crítica literaria y en la psiquiatría. En los años ochenta se utiliza el término de manera más sistematizada por Payne (1986) en su debate entre la emoción y razón, y quien además introduce este término en el ámbito educativo, donde propone integrar emoción e inteligencia y la necesidad de trabajar respuestas emocionales del alumnado.

Más tarde, pero de nuevo sin utilizar el término concreto, Gardner (1983) incluye la "inteligencia personal" en su obra fundamental en la *teoría de las inteligencias múltiples*. En concreto, según este autor, la inteligencia personal estaba compuesta por la inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos internos de una persona, y por la inteligencia interpersonal, basada en la capacidad básica para notar las distinciones entre otros.

En los años noventa, Salovey y Mayer (1990) recogen las inteligencias inter e intrapersonales de Gardner (1983) en su definición básica de inteligencia emocional concretándolas en cinco dominios principales:

1) Conocer las propias emociones: se trata de un aspecto fundamental de la inteligencia emocional: reconocer y tener conciencia de nuestras propias emociones y sentimientos, para poseer un mayor control sobre nuestras vidas. Podríamos verlo reflejado en el principio de Sócrates "conócete a ti mismo".

2) El manejo de las emociones: es importante el conocimiento de nuestras emociones como el manejo de éstas con el fin de tomar buscar un manejo correcto de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad supone un elemento importante en las relaciones sociales.

3) El motivarse a sí mismo: emoción y motivación están íntimamente relacionados por lo de manera conjunta, permitirán de una mejor manera alcanzar los objetivos impuestos. La motivación es fundamental para prestar atención, conseguir manejar una situación y generar situaciones productivas y efectivas.

4) El reconocer las emociones de los demás: una de las competencias claves para relacionarse es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones y en reconocer las emociones de los demás. Además, la empatía se presenta como base del altruismo, y por ello se comprende mejor manera las necesidades de los otros.

5) La capacidad de relacionarse con los demás: es esencial para desarrollar la competencia social, pues para establecer buenas relaciones personales, es importante la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Son finalmente estos autores quienes definen explícitamente la IE basándose en los estudios anteriores, surgiendo de esta manera una teoría y elaborándose criterios para su correcta medición. Posteriormente, estos mismos autores revisaron llevando a cabo una mejora y modificación de esta. Así pues, la IE sería “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997).

Otro de los autores más influyentes en este campo, Goleman (1995), definió la IE por exclusión: cualquier característica deseable de carácter personal que no está representada por la inteligencia cognitiva estableciendo, por tanto, dos categorías de inteligencia personal.

Para poder llegar a comprender estas acepciones, no debemos olvidar tal y como dice Gardner (1993) que todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado.

Ya en territorio nacional, podemos destacar a Rafael Bisquerra y a Fernández Berrocal (director y fundador del laboratorio de las emociones de la Universidad de Málaga), ya que han desarrollado programas de mejora de la IE en diferentes ámbitos: educativos, sanitarios y empresariales. Por otra parte, también resulta importante señalar la divulgación del primer manual de IE en castellano (Fernández y Mestre 2007).

### **2.2.2. Competencias emocionales**

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones claves en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco ámbitos -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias. Posteriormente, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Para Saarni (2000) está relacionada con la demostración de la autoeficacia a la hora de expresar las diferentes emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”).

Bisquerra (2007, p.61) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” Basándose en los estudios anteriores, divide las competencias en diferentes bloques:

1. **Conciencia emocional:** considerada como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo el clima social en un contexto determinado. En ella, se incluyen la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y la comprensión de las emociones de los demás.
2. **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. En ella se incluye la capacidad para tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.
3. **Autonomía emocional:** se refiere particularidades que giran en torno al concepto de autogestión personal, entre las que se encuentran: posesión de una correcta autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
4. **Competencia social:** capacidad para llevar a cabo habilidades sociales relaciones con otras personas. Entre ellas se encuentran: Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación y asertividad, y prevención y solución de conflictos, capacidad de gestionar situaciones emocionales.

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios. Entre ellas se encuentran: fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria y la búsqueda de ayuda y recursos y la construcción de ciudadanos activos, cívicos, responsable y comprometidos.

### **2.2.3 Modelos de inteligencia emocional**

A continuación, se presentan los principales modelos sobre inteligencia emocional que surgen a partir de la literatura especializada. Podemos diferenciar entre modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos. Los modelos de habilidades se centran en el entorno emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Por su parte, los modelos mixtos combinan varios factores relativos a la personalidad y la automotivación con las habilidades de regulación de emociones que ésta tenga. Los últimos modelos se caracterizan por combinar aspectos afectivos, personalidad, y otros factores de carácter personal.

#### **Modelo de las cuatro-fases**

Salovey y Mayer (1997) a partir de su definición de IE, establecen una lista de capacidades internas, que cada persona debería potenciar, en base a la práctica. Este modelo de habilidades emocionales está compuesto por cuatro etapas ordenadas de manera ascendente, donde cada una de ellas se construye en base de las habilidades logradas en la etapa anterior.

1. Percepción y expresión emocional: capacidad para saber identificar nuestras emociones y saber nombrarlas con un término específico. No solo supone reconocer las emociones expresadas, tanto a nivel verbal como no verbal, sino que también incluye diferenciar el valor o contenido emocional de un acontecimiento social.
2. Facilitación emocional: las emociones y los pensamientos se encuentran en relación, por lo que utilizar las emociones al servicio de nuestro pensamiento, nos ayudará a razonar de una mejor forma, y con ello tomar decisiones más coherentes.

3. **Comprensión emocional:** es fundamental comprender nuestras emociones para comprender la información emocional que nos proporciona nuestro entorno, aspecto que supone un gran trabajo a nivel de maduración.
4. **Regulación emocional:** capacidad de estar abierto para modular nuestros propios y pensamientos, así como los de los demás, con el fin de promover la comprensión y el desarrollo personal, buscando logrando un equilibrio emocional.

### **Modelo de las competencias emocionales**

El modelo de las competencias emocionales de Goleman comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el empleo de las emociones propias y hacia el resto. Esta perspectiva está considerada una teoría mixta, pues incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman en 1995 (p.44), en su libro *Inteligencia Emocional* comenta de las siguientes habilidades:

- 1) **Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión:** tener una conciencia y manejo de nuestros sentimientos es algo fundamental para hacer frente a las situaciones del día a día.
- 2) **Autorregulación:** es la habilidad para poder manejar nuestras emociones de manera adecuada en situaciones inesperadas.
- 3) **Motivación:** podemos decir que existe una relación entre emoción y motivación, por lo que debemos de ser capaces de guiar nuestra propia motivación hacia el logro de nuestros propios objetivos.
- 4) **Reconocer las emociones de los demás.** Una vez somos capaces de manejar nuestras emociones y sabemos cómo enfrentarnos a las diferentes situaciones, podemos enfrentarnos a las situaciones que surgen con los demás, y con ello, intentar comprenderlos de una mejor manera (empatía).
- 5) **Desarrollar habilidades sociales:** no solo debemos de ser capaces de controlar nuestras emociones y las de los demás, sino que también, debemos de conocer una serie de convenciones sociales que nos ayudarán de cara a establecer establecimiento de correctas relaciones interpersonales.

## **Modelo de la inteligencia emocional y social**

Bar-On (1997), tomando como base a Salovey y Mayer (1990) se fundamenta en las competencias, las cuales pretenden explicar la manera en que una persona se relaciona con la sociedad. Se trata pues, de un método mixto, pues tiene en cuenta tanto la inteligencia emocional como la social. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos: (1) *El componente intrapersonal*, que supone la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) *El componente interpersonal*, como una habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; 3) *El componente de manejo de estrés*, es decir, la habilidad de tener una visión positiva y optimista; (4) *El componente de estado de ánimo*: que se fundamenta en la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; 5) *El componente de adaptabilidad o ajuste*.

## **Teoría de las inteligencias múltiples.**

Hasta finales del siglo XX, los investigadores creían que el conocimiento humano poseía un aspecto unitario, es decir, que las personas poseían una inteligencia única y que esta podía ser cuantificada. Hasta ahora, la palabra inteligencia se ha limitado a las capacidades lingüísticas y lógicas [...] Al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aun más de sí para abarcar contenidos tan diversos (Gardner, 1999) Esta teoría modifica drásticamente lo que anteriormente se denominaba inteligencia. Los estudios de Gardner establecen la existencia de nueve tipos de inteligencia, los cuales dan pie a la idea de que cada persona aprende de una manera distinta y para sacar un mayor beneficio de su aprendizaje, es el propio sistema educativo el que debería de adaptarse a cada persona.



1. **Inteligencia Lingüística:** Es la capacidad para expresar a través de las palabras nuestros sentimientos, preferencias e ideas (Prieto y Ballester, 2013).
2. **Inteligencia Lógico-Matemática:** Según Prieto y Ballester (2013), responde a la capacidad para resolver problemas y dar soluciones, a través del pensamiento lógico, el pensamiento deductivo e inductivo o los cálculos matemáticos; así como la clasificación, la inferencia y la generalización como procesos del pensamiento (Armstrong, 1999).
3. **Inteligencia Espacial:** es la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan” (Pietro y Ballester, 2013)
4. **Inteligencia Musical:** En Armstrong (1999) se afirma que es la capacidad que tienen algunas personas para discriminar sonidos, reproducirlos, así como transformarlos en otros. Es decir, en dicha aptitud encontramos referencias tanto al ritmo, al timbre, a la melodía, como al tono.

5. **Inteligencia Corporal:** Según Armstrong (2006) es la habilidad para dominar nuestro cuerpo, y así expresar gracias a éste nuestras emociones, pensamientos y vivencias.
6. **Inteligencia Naturalista:** Es la habilidad que tienen los seres humanos para relacionarse con el entorno natural que los rodea, es decir son capaces de diferenciar la flora y la fauna, los fenómenos atmosféricos, las formaciones montañosas, etc. Y además de reconocerlas y clasificarlas, saben cuidarlas y tienen gusto por ello (Armstrong, 2006).
7. **Inteligencia Kinestésica:** Es la capacidad para usar el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, así como también es la habilidad en las manos para transformar elementos.
8. **Inteligencia Interpersonal:** Es la capacidad que tenemos para conocernos a nosotros mismos, es decir ser conscientes de nuestros propios sentimientos, emociones e ideas, para así trabajar de acuerdo a los mismos (Armstrong, 2006).
9. **Inteligencia Intrapersonal:** Es la capacidad que tenemos para conocernos a nosotros mismos, es decir ser conscientes de nuestros propios sentimientos, emociones e ideas, para así trabajar de acuerdo a los mismos (Armstrong, 2006).

### **2.3. VIOLENCIA ESCOLAR**

Las conductas violentas son inherentes al ser humano, tal y como podemos ver con los estudios de Freud pero, cuando una conducta violenta se produce de manera reiterada sobre un mismo alumno o grupo específico, puede derivar en un caso de *acoso* (Monjas y Avilés, 2004, citado por Enríquez Villota y Garzón Velásquez, 2015). No obstante, a pesar de la influencia de estas conductas a nivel social desde los inicios, no es hasta los últimos años donde se le ha dado la importancia que merece. “Su alta visibilidad actual se debe a una mayor sensibilidad, una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación” (Gairín, Armengol y Silva, 2013). Tal y como indicamos al comienzo del estudio, según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) “El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas”. La búsqueda de una mayor concienciación y sensibilidad por parte de la comunidad

educativa (alumnos, profesores y padres) ha generado una mayor detención de casos y visibilización de éstos. El problema radica en que en ocasiones no tenemos claro en qué consiste el término de violencia, por lo que en primer lugar definimos este concepto.

### **2.3.1. Definición de violencia**

Primeramente, cabe diferenciar entre dos conceptos: agresividad y violencia. Mientras que la agresividad suele ser de carácter básico, primario e impulsiva (Carrasco y González, 2006), consecuencia de la frustración previa, la violencia se refiere a la actuación hacia la que se dirige ese comportamiento (Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret., Lupiani y Barreto, 2007)

La *violencia* según la OMS (2002), es definida como “El uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” En la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) se define como “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”, es decir, es aquella conducta premeditada que provoca daño o perjuicio (Álvarez García, Dobarro, Álvarez, Núñez, Rodríguez, 2014). “La violencia estaría constituida por comportamientos de agresividad cruel y gratuita, que denigra tanto al agresor como a la víctima. Estos comportamientos no poseerían una naturaleza innata, por lo que podrían “desaprenderse”” (Górriz, 2009)

En 2013, la Ley 1620. Art. 2 (citado por Enríquez Villota y Garzón Velásquez, 2015) lleva a cabo una definición más específica y centrada en nuestra investigación:

“Es una conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra

estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno.”

### 2.3.2. Tipos de violencia.

El maltrato entre compañeros y compañeras puede aparecer de muy diversas formas, mucho más allá de las evidentes agresiones físicas. En ocasiones aparecen de forma más sutil y en la vertiente psicológica, como las intimidaciones o amenazas. A partir de la guía: “Cuento contigo: convivencia entre iguales del Departamento de Educación, Cultura y Deporte A.D.C.A.R.A. (2007) hemos podido extraer las conductas intimidatorias más frecuentes.

<b>TIPOS DE VIOLENCIA</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Física (en esta también podríamos incluir la violencia sexual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directa: pegar, empujar, dar patadas, agredir con materiales, etc.</li> <li>- Indirecta: esconder, robar o romper cosas de la víctima, etc.</li> </ul>
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directa: insultos, apodos, humillaciones, cuestionar la opción sexual, etc.</li> <li>- Indirecta: hablar mal de esa persona, descalificarla, etc.</li> </ul>
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directa: excluyendo a la víctima del grupo.</li> <li>- Indirecta: impidiendo la interacción de la víctima con otros compañeros.</li> </ul>
Ciberbullying	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indirecta: intimidación de la víctima por internet (redes sociales, teléfonos móviles, etc.)</li> </ul>
Ideológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directa e indirecta: Discriminación por pertenecer a una raza, religión,</li> </ul>

	orientación o cualquier otra característica señalable.
--	--

### 2.3.3. Agentes implicados en la violencia

Según Legue y Manguendo (2013), en el acoso escolar se pueden identificar tres tipos de actores implicados:

- **Agresor:** según el modelo de dominancia social citado por Legue y Maguendo (2013) nos referimos al estudiante que suele mostrar un tipo de dominancia permanente e impuesta, generada por alguna característica favorable que presenta el sujeto (ej., fuerza, altura, etc.) que provocan una mayor autovaloración positiva. Destaca por bajos niveles habilidades comunicativas y de estrategias de negociación de sus opiniones, deseos, autocontrol y empatía, además de una justificación de sus acciones por la necesidad de lograr sus objetivos y dificultad para comprender las emociones y sus causas (Avilés, 2006; Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Montegudo, et al., 2014; Fergus y Zimmerman, 2005, citado por Estévez Casellas, Carrillo y Gómez-Medina, 2018). Por otra parte, Mora Teruel (2007) destaca un mayor número de agresiones en los varones puesto que considera que comúnmente suelen poseer un modelo más agresivo en la resolución de conflictos y unos niveles más bajos de empatía en comparación con las mujeres. Además, asegura que estos modelos surgen de la repetición de ciertos patrones y situaciones problemáticas que han aprendido directa o indirectamente en sus núcleos familiares o entornos cercanos, por lo que resulta fundamental la acción conjunta de la familia y la escuela en el desarrollo de las dichas competencias emocionales (Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017)
- **Víctima:** según el modelo de ansiedad y reacción sumisa citado por los mismos autores se caracterizan por ser estudiantes tímidos, vulnerables, con escasas habilidades sociales, retraimiento y falta de amigos; a su vez, suelen ser estudiantes que reaccionan de forma sumisa ante cualquier agresión. En referencia a las características emocionales de la víctima, un estudio realizado por Garaigordobil y Oñederra (2010) pone de manifiesto que las víctimas de acoso escolar presentan baja autoestima y bajo autoconcepto (citado por Estévez Casellas et. al 2018). Por otra parte, Cerezo (2001) señala que las víctimas suelen tener dificultades de

comunicación, se muestran tímidas con poco asertividad y presentan inseguridad (citado por Estévez Casellas et. al, 2018). Según Gairín et al. (2013) los agresores actúan de manera sutil y poco alarmante por lo que en ocasiones es complejo detectar una situación de este tipo.

- Testigos u observadores: según Legue y Maguendzo (2013) son el tipo de estudiantes pasivos o incitadores, que por acto directo u omisión sustentan las agresiones. Ortega y Del Rey (2003) asegura que los espectadores que no participan en las conductas violentas pero que conviven con ellas tienen una mayor posibilidad de insensibilidad e insolidaridad y problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor.

#### **2.3.4. Consecuencias de la violencia escolar**

La violencia escolar tiene consecuencias negativas para todas personas implicadas, pero con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influirán en su comportamiento actual y futuro (Garaigordobil, 2011). Jiménez y Ovejero (2013) señalan que los adolescentes que mantienen una actitud más favorable hacia la violencia tienen un vínculo familiar poco afectivo y presentan dificultades para comunicativas con sus progenitores, así como también declaran tener más exigencia paterna y ser víctimas de agresiones físicas (citado por Ramírez Zaragoza., Peña Ramos, Vera Noriega, Valdés Cuervo, y Gamboa Robles, 2015).

Como consecuencias sobre la víctima podríamos destacar la disminución de la autoestima y el incremento de la falta de confianza en sí misma y en sus capacidades. Las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y que no ha sido tratado sufren un riesgo cuatro veces mayor de estrés postraumático (Polo del Río, León del Barco, Gómez, Palacios y Fajardo (2013).

Los agresores por otra parte sufrirán cada vez más problemas de autoestima, autoconfianza y le será más complicado establecer límites en su comportamiento. Esto provoca, que en su vida adulta tiendan a ser más hostiles, y con frecuencia, más

antisociales y con más predilección a tener conflictos en los ámbitos personales y laborales (Cepeda y Caicedo, 2012)

Según Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz (2015) una de las claves fundamentales para tener éxito en la prevención del acoso escolar es el fomento por parte de los profesores de las buenas relaciones y las interacciones positivas entre los alumnos; ayudando a cada uno de ellos, de una manera consciente, a gestionar su propia inteligencia emocional (citado por Nocito Muñoz, 2017) La inteligencia emocional se presenta como un factor clave la necesidad de trabajar la educación emocional a través de las escuelas, pues como podemos ver con en el artículo de Nocito Muñoz (2017) “aunque la escuela no sea la causante, ni dónde únicamente se geste la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella”. No obstante, La familia es el primer y principal contexto de socialización de los niños, por lo que debería de favorecerse un conjunto de habilidades emocionales que posteriormente se reforzarán en la escuela, las cuales, permitirán sentar las bases de la identidad del niño, su autoconcepto y autoestima (Lila y Marchetti, 1995 citado por Estévez Casellas et. al, 2018). En este sentido, es el estilo democrático de los padres (Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015 citado por Estévez Casellas et. al, 2018) se correlaciona en mayor medida que otros con el nivel de inteligencia emocional de sus hijos durante los primeros años de vida.

## **2.4. AUTOESTIMA**

### **2.4.1. Definición de autoestima**

Durante los últimos años, el campo de la investigación ha concedido una gran importancia al concepto de la *autoestima*. Se ha demostrado que se trata de un factor determinante para un correcto rendimiento académico y social de los estudiantes (Ros, Morente et. al, 2017), siendo numerosos los estudios que destacan el papel de la autoestima en niños y adolescentes en el entorno escolar (Ros et al., 2017; Trautwein, Lüdtke, Köller y Baumert, 2006; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Para definir el constructo, en primer lugar, diferenciamos entre autoconcepto y autoestima. El autoconcepto es la representación mental de todos y cada uno de los elementos de nuestra persona. Se trata de un elemento cognitivo, e incluye todas las ideas sobre nuestra personalidad, nuestras capacidades, nuestra apariencia física, etc., pero sin aplicarles

ningún valor negativo o positivo (Vallés, 1998); “Un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Purkey, 1970). La autoestima, por otro lado, es la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto (González-Pienda et al. 1997) por tanto, evaluamos positiva o negativamente cada característica de nuestra imagen física, psicológica y social. Cava y Musitu (2000) sostienen la autoestima “incluye necesariamente una valoración, y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivables y valorativas” De esta manera, el autoconcepto y la autoestima son dos elementos inherentes de la concepción del propio individuo, pudiendo afirmar que la autoestima forma parte del autoconcepto.

#### **2.4.2. La formación de la autoestima en las diferentes etapas del ser humano.**

Saura (1995) señala las seis etapas de la evolución del autoconcepto propuestas por L’Ecuyer (1985) a partir del nacimiento hasta la edad madura.

- *Emergencia del sí mismo (0 a 2 años)*: El individuo comienza a reconocerse como persona y sentirse un ser diferente al resto (en un principio, basándose únicamente en lo corporal) Comienza a reconocer y establecer los límites de su cuerpo con ayuda de sus padres, puesto que, en un primer momento, son los únicos exponentes del mundo que el niño está conociendo. Las primeras relaciones sociales y afectivas que el niño construya con su entorno serán fundamentales para la formación de su autoconcepto.
- *Confirmación de sí mismo (2 a 5 años)*: esta fase se caracteriza por la aparición del lenguaje y la utilización de la primera persona en su vocabulario (“yo”, “mío”, etc.). La aceptación de los cambios físicos y psíquicos que sufre el niño es fundamental, puesto que dependen de ella depende la formación de las bases del concepto de sí mismo.
- *Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años)*: el niño comienza la etapa educativa, por vive y se nutre de nuevas experiencias, situaciones y aprendizajes, en los que tiene que ser capaz de adaptarse. De esta manera, se produce un aumento considerable del número de autopercepciones e imágenes sobre sí mismo, que influirán en su autoconcepto y, en lo que se considera, su identidad. A esta edad, el ámbito escolar tiene una gran importancia puesto que es un momento en el que el niño está

desarrollando el concepto de sí mismo, a la vez que se va definiendo y perfilando en función de esas nuevas experiencias que le ofrece la escolarización.

- *Diferenciación del sí mismo (10-12 años a 18-20 años):* El conjunto de transformaciones físicas y psicológicas hacen que el niño vuelva a entrar su atención en su imagen física. Se trata de una etapa con numerosos cambios: autonomía del grupo familia, integración con el grupo de iguales, búsqueda de su propia identidad, por lo que la aceptación de su imagen corporal contribuirá en su bienestar mental y personal. El final de esta etapa conllevará a la elaboración de un autoconcepto más estable, más coherente y más afianzado.
- *Madurez del sí mismo (20 a 60 años):* En el transcurso de la vida de una persona podemos observar una evolución constante, con continuas modificaciones y reformulaciones del autoconcepto debido a las experiencias vividas. Hasta los 40- 45 años se observa cierto interés social, posteriormente, estas preferencias son reemplazadas por una mayor focalización en procesos interiores.
- *El sí mismo en edades avanzadas (60 años o más):* En esta etapa vital, la persona se ve influida por la disminución de sus capacidades físicas, la enfermedad, pérdida de identidad profesional y social, etc., por lo que se genera una reformulación de su autoconcepto, es decir, de su valor personal.

### **2.4.3. La influencia de la autoestima en la escuela**

La escuela es el primer contexto de socialización al que se enfrentan los niños (exceptuando la familia), por lo que las primeras valoraciones que reciban serán fundamentales al no tener todavía un autoconcepto sólido. Uno de los aspectos más importantes es la situación social del niño en el aula o en el colegio, pues como apunta Bermúdez (2004), “si una persona no está satisfecha con la relación social que tiene en su entorno, difícilmente lo estará consigo misma”, o también como podemos ver con Feldman (2001, p. 20) “la manera en la que la sociedad ve al niño influye en cómo se ve a sí mismo” La imagen que el alumno establece sobre sí mismo determina su forma de percepción de su propio “yo” y de la realidad que le rodea, y en consecuencia, afecta también a su forma de actuar. Otro aspecto a destacar es el rendimiento académico, puesto que la imagen del alumno sobre su actividad académica, como señala Sánchez, Gargallo,

Garfella, Ros y Serra (2010) afecta a la autovaloración, a las creencias sobre uno mismo provocando un gran impacto en su rendimiento. Además, los niños con baja autoestima no son capaces de aislar cada aspecto del autoconcepto, por lo que una calificación negativa en una asignatura les lleva a devaluarse como personas íntegras (Naranjo Pereira, 2007). El rendimiento académico y las expectativas de logro, impuestas tanto por él mismo como por su entorno, supondrán un elemento clave de cara a las expectativas de logro del mismo, puesto que éstas inciden directamente e indirectamente de forma significativa sobre la actitud y conducta del niño hacia la propia tarea, es decir, el autoconcepto y el logro académico están interrelacionados. Además, numerosas investigaciones han demostrado que una mayor confianza de sus capacidades, una saludable autoestima académica y unas altas expectativas de autoeficacia hacen que el estudiante se implique y sea más responsable a la hora de realizar las tareas, mejorando así tanto su rendimiento como su estado emocional (Núñez, González, Pienda, 1994; Vega, García y Llanos, 2009, citado por Ros Morente et. al 2017).

En este sentido, los profesores adquieren la responsabilidad de contribuir a la formación de la identidad y al logro de un autoconcepto positivo de los alumnos. Por ello, el profesor deberá proporcionar y adaptar diferentes situaciones y experiencias que permitan a los niños experimentar el éxito tanto a nivel escolar como personal. El ambiente del aula se convierte en un espacio idóneo de socialización emocional, donde el personal docente se constituye como el principal referente para los alumnos. Para esta tarea, es necesario que el profesor desarrolle a su vez ciertas estrategias de regulación de sus propias emociones, ya que estas han demostrado una incidencia en los procesos de aprendizaje, así como en la salud física y en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico de los estudiantes (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010, citado por Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Como podemos ver con Hué García (2008) motivar y mantener esa motivación en los niños supone uno de los principales objetivos docentes que permitirán preservar e incrementar su autoestima, favorecer la adquisición de competencias y conocimientos funcionales y la aceptación social por parte de los profesores y compañeros. Por su parte, Vaello Orts (2009) comenta que el profesor además debe de adquirir un compromiso con sus alumnos y ser emocionalmente competente para afrontar las diferentes problemáticas en mejores condiciones posibles, ayudando a crear un clima positivo en el aula, reforzando

positivamente al alumno y teniendo en cuenta sus propias expectativas. En definitiva, el maestro es un pilar importante en el desarrollo social, emocional, intelectual y psicológico del niño y sus comportamientos y actitudes servirán como base para el desarrollo del autoconcepto de los alumnos.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la violencia escolar modulada por los niveles de autoestima y el sexo de una serie de niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Realizar una revisión del constructo de IE.
- Determinar el concepto de violencia escolar, así como los factores que influyen en el proceso.
- Analizar la relación entre la IE y la violencia escolar.
- Analizar las diferencias en IE, autoestima y violencia escolar en función del sexo.
- Analizar si la relación entre la IE y la violencia escolar estará modulada por el sexo.
- Analizar la relación entre la autoestima y la violencia escolar modulada por el sexo.
- Analizar la relación entre la IE y la violencia escolar modulada por los niveles de autoestima y sexo.

#### **3.3. Hipótesis.**

Tras justificar y objetivar el estudio, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación, ¿Influye la ausencia de IE en los resultados en la violencia y la autoestima del alumnado de Educación Primaria? Para contestar esta pregunta, tenemos en cuenta el estudio que llevó a cabo Velásquez Centeno (2003) cuyo objetivo se centraba en analizar y establecer la relación existente entre la IE y la autoestima en estudiantes que participan en actos violentos, dando como resultado que existía una estrecha relación entre las distintas variables. Como este estudio se realizó en estudiantes de Educación Secundaria,

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

se plantea esta pregunta de investigación analizando si existe la misma correlación positiva en alumnos de Educación Primaria, para lo que nos planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La inteligencia emocional estará relacionada de forma negativa con la violencia escolar.

Hipótesis 2. Los niveles de Inteligencia Emocional, autoestima y violencia escolar serán diferentes en función del sexo.

Hipótesis 2 a. Los niveles de inteligencia emocional y autoestima serán mayores en niñas que en niños.

Hipótesis 2 b. Los niveles de violencia escolar serán mayores en niños que en niñas.

Hipótesis 3. La relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar estaría modulada por el sexo.

Hipótesis 4. La relación entre la autoestima y la violencia escolar estaría modulada por el sexo.

Hipótesis 5. La relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar estaría modulada por los niveles de autoestima y sexo.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Tipo de estudio**

El método seleccionado es un estudio empírico de metodología cuantitativa ex post facto, concretamente se trata de un estudio correlacional cuyos datos se obtienen a través de cuestionarios de los participantes.

Hemos seleccionado esta metodología ya que la consideramos la más idónea para el estudio de la IE concorde a la edad de los participantes, de 7 a 13 años.

### **4.2. Participantes**

La muestra seleccionada estuvo constituida por 84 participantes de Educación Primaria de la provincia de Valencia. 39 participantes son niños, representando el 46.4 %

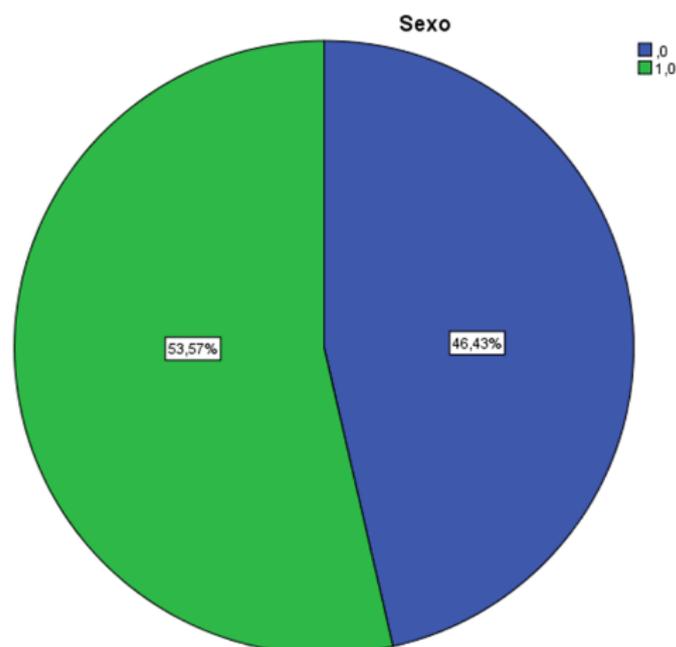
La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

de la muestra y 45 participantes son niñas que constituyen el 53.6 % de la muestra total en el estudio. La muestra procede de colectivos vulnerables (concretamente niños de familias gitanas, inmigrantes y con bajos niveles socioeducativos). El estudio se ha centrado en estos grupos ya que presentan una mayor exclusión social en el contexto español (Serrano-Alfonso, Díez-Palomar y Guasch-García, 2018, p.36), por lo tanto, se trata de una muestra en situaciones de vulnerabilidad y con riesgo de exclusión social.

*Tabla 4.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	39	46,4	46,4	46,4
	Mujer	45	53,6	53,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

*Figura 4.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo*



Respecto al rango de edad que presenta la muestra en el estudio va de 7 a 13 años. El promedio de edad de la muestra elegida para el estudio es de 9,37 años. (DT = 1,79).

28 participantes tienen 7-8 años representando el 33,33% de la muestra, 28 participantes tienen 9-11 años (33,33 %), 28 participantes tienen 11-13 años (33,33 %).

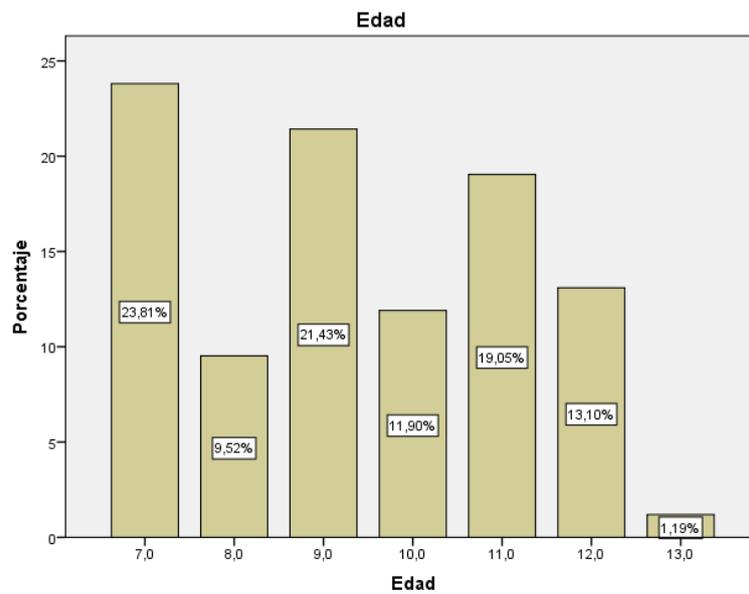
El rango de edad de los participantes fue:

- Curso 2018-2019, de 7 a 8 años, cursaban 2° de Educación Primaria.
- Curso 2018-2019, de 9 a 11 años, cursaban 4° de Educación Primaria.
- Curso 2018-2019, de 11 a 13 años, cursaban 6° de Educación Primaria.

*Tabla 4.2.2 Distribución de la muestra en función de la edad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7,0	20	23,8	23,8	23,8
	8,0	8	9,5	9,5	33,3
	9,0	18	21,4	21,4	54,8
	10,0	10	11,9	11,9	66,7
	11,0	16	19,0	19,0	85,7
	12,0	11	13,1	13,1	98,8
	13,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

*Figura 4.2.2. Distribución de la muestra en función de la edad*



### 4.3. Materiales/Instrumentos

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para medir las variables que se incluyen en esta investigación:

*Violencia Escolar.* Se obtuvo mediante los 36 ítems del cuestionario de violencia escolar *CUVE3-EP* (dirigida a niños de primaria) de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013). Los ítems fueron contestados de forma individual usando una escala de respuesta de 5 puntos de “nada” (1) a “mucho” (5). El coeficiente de fiabilidad fue de .67.

*Inteligencia Emocional Percibida.* Medida obtenida mediante la administración de la escala *TMMS-24* (Trait Meta-Mood Scale), versión 24 ítems, fue elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y está basada en la Trait-Meta Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto se valora las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La escala de respuesta fue tipo Likert de 5 anclajes de respuesta de “1” nada a “5” mucho. Los participantes del estudio expresaban el grado de acuerdo con respecto a los ítems presentados tales como en percepción/atención emocional (ítems 1 al 8): “Pienso en mi estado de ánimo constantemente o presto mucha atención a como me siento”. En relación a la dimensión comprensión/claridad de sentimientos (ítems 9 al 16) un ejemplo de ítem es: “A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones o siempre puedo decir cómo me siento”. En regulación/reparación emocional (ítems 17 al 24) con ejemplos tales como: “Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal o si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándome, trato de calmarme”. El coeficiente de fiabilidad fue de .53.

*Autoestima.* Se obtuvo mediante los 10 ítems de la *escala de autoestima* de Rosenberg (1965), la cual se puede aplicar a partir de 12 años. Los ítems fueron contestados de manera individual mediante una escala de respuesta de 4 puntos de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El coeficiente de fiabilidad fue de .64.

#### **4.4. Procedimiento de recogida de datos**

Para la realización de este estudio, en primer lugar, se definió la temática central de su trabajo. A continuación, se seleccionaron los cuestionarios que fueran de acorde a la etapa educativa en la que nos encontrábamos y reflexionó sobre a qué alumnos podría pasarles esas pruebas. Después, se puso en contacto con el centro para informar, tanto al equipo directivo como a los docentes implicados, de la labor deseada, explicando minuciosamente el objetivo y el procedimiento a seguir en todo momento.

Los datos se recogieron en una tabla Excel en la que se indicaba el número de alumnos, la edad del participante, de 7 a 13, el sexo del participante, siendo 0 el sexo masculino y 1 el sexo femenino, y las respuestas obtenidas en los tres cuestionarios.

#### **4.5. Análisis de datos**

En este trabajo se han realizado diversos análisis de datos para poner a prueba las hipótesis. En primer lugar, se han recogido las respuestas obtenidas de los cuestionarios de los estudiantes y se han plasmado en forma de tablas y gráficos de barras. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22 y el programa Excel de Microsoft Office 2013. Posteriormente, también con el programa SPSS se ha realizado un análisis de fiabilidad, descriptivos y correlaciones. Luego, se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si había diferencias significativas entre las medias de las variables según el sexo. En todos los casos, el nivel de significación resultó ser mayor de  $p < .05$  con lo que descartamos las diferencias de dichas medias. En el estudio y el sexo, debido a que es una variable dicotómica (0=hombre; 1=mujer). También, usando gráficas de barras de Excel se comparó la media de cada variable según el sexo.

Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, como la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html><sup>1</sup>

En este caso, la significación menor de  $p < .10$  nos muestra una significación marginal de la interacción estudiada. En los efectos de interacción el límite convencional

---

NOTA: Inteligencia Emocional (IE)

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

del nivel de  $p$  es de .10. Este nivel de  $p$  ha sido sugerido por varios investigadores, como Champoux y Peters (1987), para proteger al test de la probabilidad de cometer un error Tipo II cuando se realizan los análisis de modulación.

De este modo, con el uso de estos programas estadísticos se han obtenido los resultados expuestos en el siguiente apartado.

## 5. RESULTADOS

Los resultados se presentan divididos en distintos apartados en función de las hipótesis planteadas, atendiendo a las variables estudiadas.

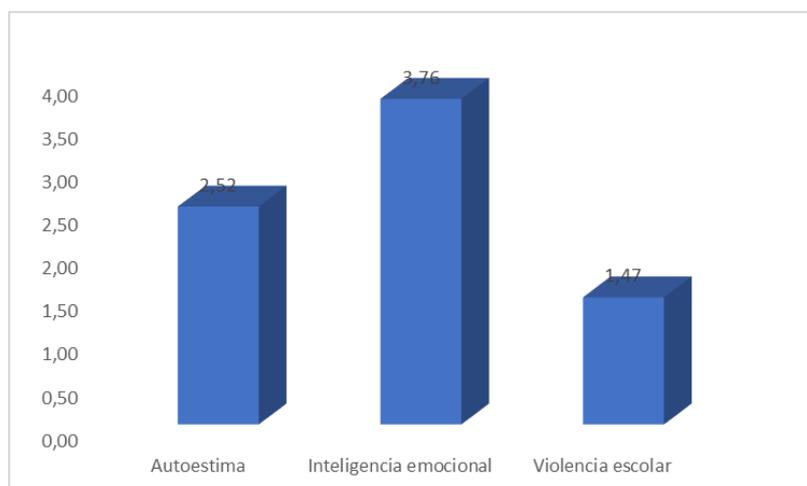
### 5.1. Variables estudiadas; medidas, desviaciones estándar y correlaciones.

Los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables estudiadas y de las correlaciones entre ellas, fueron calculados.

*Tabla 5.1.1. Medias y desviaciones estándar de las variables.*

	Media	Desviación estándar	N
Autoestima	2,51	,28	84
IE	3,76	,24	84
Violencia escolar	1,47	,21	84

*Figura 5.1.1. Medias de las variables.*



*Tabla 5.1.2 Correlaciones*

	1	2	3	4	5
1. Autoestima	1				
2. Inteligencia emocional	,10	1			
3. Violencia escolar	,08	-,45**	1		
4. Sexo	,04	,11	,05	1	
5. Edad	-,15	-,67**	,71**	-,09	1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La hipótesis 1 planteaba que la inteligencia emocional (IE) estaría relacionada de forma negativa con la violencia escolar. Los resultados del análisis de correlaciones muestran que la IE estuvo correlacionada de forma negativa y significativa con la violencia escolar ( $r = -.45$ ,  $p < .01$ ). Esto es que a mayor IE menor violencia escolar. Por lo tanto, la H1 se acepta.

La hipótesis 2 planteaba que la inteligencia emocional, la autoestima y la violencia escolar serían diferentes en función del sexo. Concretamente la H2a planteaba que los niveles de inteligencia emocional y autoestima serán mayores en niñas que en niños. Asimismo, la H2b sugería que los niveles de violencia escolar serían mayores en niños que en niñas.

Los resultados mostraron que la media de autoestima, inteligencia interpersonal y violencia escolar fue mayor en las chicas [violencia: chicas ( $M=1,48$ ;  $DT=.22$ ) y chicos ( $M=1,46$ ;  $DT=.22$ ); IE: chicas ( $M=3,79$ ;  $DT=.23$ ) y chicos ( $M=3,73$ ;  $DT=.25$ ); autoestima: chicas ( $M=2,53$ ;  $DT=.27$ ) y chicos ( $M=2,50$ ;  $DT=.28$ )]

No obstante, tal y como muestra la prueba t de muestras independientes estas diferencias no fueron significativas para ninguna de las variables del estudio: Autoestima ( $t = .40$ ,  $gl=82$ , ns); inteligencia emocional ( $t = 1.05$ ,  $gl=82$ , ns); violencia escolar ( $t = .48$ ,  $gl=82$ , ns). Es por ello, que la H2 se rechaza.

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

Tabla 5.1.3. Comparación de medias en función del sexo.

	Sexo	N	M	DT	Media de error estándar
Autoestima	Mujer	45	2,53	,27	,040
	Hombre	39	2,50	,28	,045
Inteligencia emocional	Mujer	45	3,79	,23	,035
	Hombre	39	3,73	,25	,041
Violencia escolar	Mujer	45	1,48	,22	,032
	Hombre	39	1,46	,22	,035

Tabla 5.1.4 Prueba t para muestras independientes en cuanto al sexo

**Prueba de muestras independientes**

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
E	A Se asumen varianzas iguales	,05	,82	,40	82	,69	,02	,06	-,09	,14
	No se asumen varianzas iguales			,39	79,1	,69	,02	,06	-,09	,14

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

E	I Se asumen			1,0						
	varianzas iguales	1,05	,31	5	82	,30	,05	,05	-,05	,16
	No se			1,0						
	asumen varianzas iguales			4	77,8	,30	,08	,05	-,05	,16
C	Se asumen									
	varianzas iguales	,02	,89	,48	82	,63	,02	,05	-,06	,13
UVE	No se									
	asumen varianzas iguales			,48	80,23	,63	,02	,048	-,07	,12

Nota. Autoestima “AE”, Inteligencia Emocional “IE”, Violencia Escolar “CUVE”

### Interacción entre variables

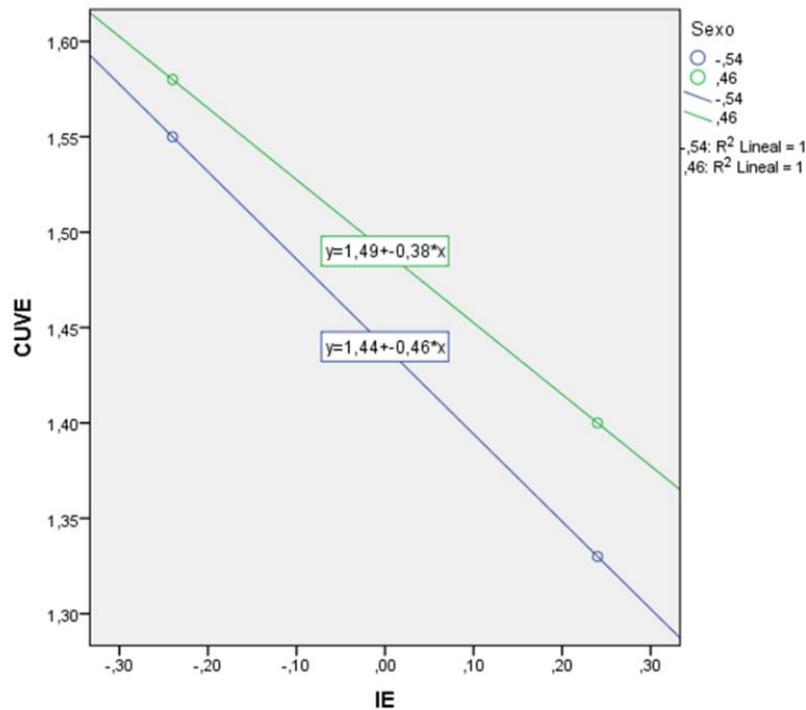
La hipótesis 3 planteaba que la relación entre inteligencia emocional y violencia escolar estaría modulada por el sexo. Los resultados muestran que a mayor IE menor violencia escolar ( $B=-.41$ ,  $P<.01$ ) tanto en hombres como en mujeres. Tal y como se observa en la figura esta relación parece más intensa en hombres, sin embargo, esta interacción no resultó ser significativa ( $B=.06$ ,  $ns$ ). Por lo tanto, la H3 se rechaza.

Tabla 5.1.5 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar.

Variable	B	R2-chng	R2
Inteligencia emocional (IE)	-.41**		
Sexo	.05		
Interacción IE * Sexo	.06	.01	.22**

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<.10 \* p < .05 \*\* p < .01

Figura 5.1.5 Análisis de regresión para la violencia escolar.



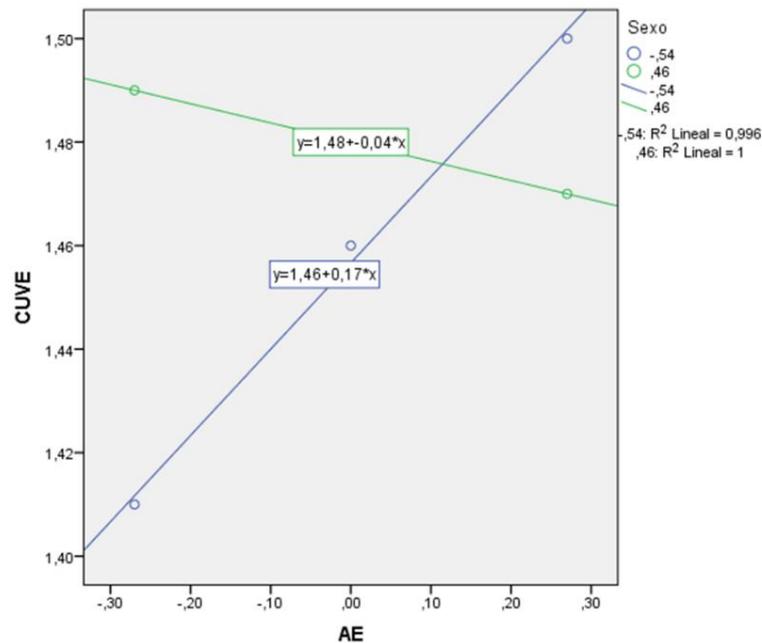
La hipótesis 4 planteaba que la relación entre Autoestima (AE) y violencia escolar estaría modulado por el sexo. Los resultados muestran que mayor AE menor violencia escolar en mujeres y mayor violencia en hombres. No obstante, esta interacción no resultó ser significativa, aunque se ha graficado la interacción para observar la tendencia ( $B = -.20$ , *ns*). Por lo tanto, la H4 se rechaza.

Tabla 5.1.6 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar.

Variable	B	R2	chng
Autoestima (AE)	.06		
Sexo	.02		
Interacción AE * Sexo	-.20	.02	.03

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 \* p < .05 \*\* p < .01

Figura 5.1.6 Análisis de regresión para la violencia escolar.



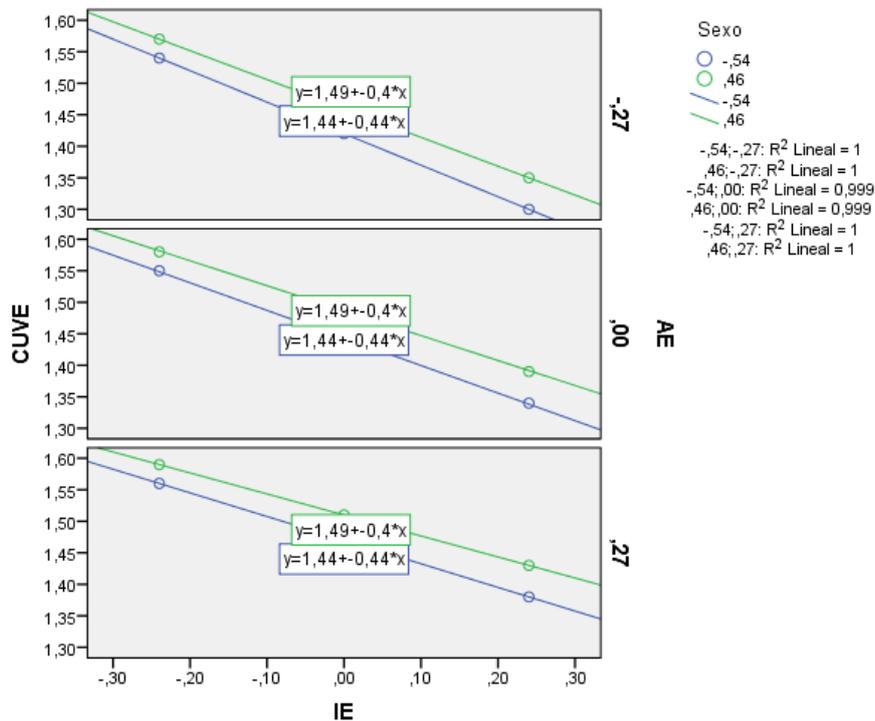
La hipótesis 5 planteaba que la relación entre inteligencia emocional y violencia escolar estaría modulada por los niveles de autoestima y sexo. Los resultados muestran que mayor IE menor violencia escolar ( $B = -.41$ ,  $P < .01$ ) tanto en hombres como en mujeres con independencia de los niveles de autoestima (bajo, moderado y alto). Por lo tanto, la H5 se rechaza.

Tabla 5.1.7 Resultados del análisis de regresión para la violencia escolar.

Variable	B	R2-chng	
R2			
Inteligencia emocional (IE)	-.41**		
Autoestima (AE)	.10		
Sexo	.04		
Interacción IE * Sexo	.05		
Interacción AE * Sexo	.23	.01	.24

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 \* p < .05 \*\* p < .01

Figura 5.1.7 Análisis de regresión para la violencia escolar.



## 6. DISCUSIÓN

### 6.1 Aportaciones.

El objetivo de este estudio era analizar la influencia de la educación emocional en la violencia escolar y la autoestima en niños de primaria en situaciones de vulnerabilidad analizando el efecto modulador del sexo. La primera hipótesis (H1) planteaba que la IE estaría relacionada de forma negativa con la violencia escolar. Los resultados muestran correlaciones negativas y significativas entre la IE y la violencia escolar. Este resultado está en línea con lo encontrado en otros estudios como el de Estévez Casellas et. al (2018) en el que analizaba la relación entre la inteligencia emocional y el *bullying* en escolares de primaria. Estos autores encontraron (con un nivel de significación de <0,05) que los niños agresores puntuaban más bajo en el cociente de inteligencia emocional global, así como en las dimensiones habilidades interpersonales y manejo del estrés. Por otro lado, Haro Solís y García Cabrero (2014) llegaron a la conclusión de que los alumnos clasificados en el rol de *pro-bullying* obtuvieron puntuaciones bajas en culpa, pena y empatía, así como una puntuación alta en desconexión moral, en comparación con los

defensores y espectadores y que los defensores obtuvieron una mayor puntuación en empatía y autoeficacia social que los espectadores.

La hipótesis 2 (H2) planteaba que los niveles de inteligencia emocional, autoestima y violencia escolar serían diferentes en función del sexo. Los resultados muestran que la media de autoestima, inteligencia interpersonal y violencia escolar fue mayor en las chicas. No obstante, las diferencias no fueron significativas para ninguna de las variables del estudio, por lo que la H2 se rechaza. A pesar de los resultados obtenidos, numerosos estudios indican que existe una relación de los niveles de inteligencia emocional, autoestima y violencia escolar en función del sexo, tal y como podemos ver con autores como Velásquez Centeno (2003) en su artículo *Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la Ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos* realizado con 1014 escolares de educación secundaria, donde se indica que el grupo de alumnos sin participación en actos violentos muestran una mayor IE y autoestima que los violentos. Márquez Cervantes y Gaeta González (2018), no encontraron diferencias significativas en el manejo de emociones y en la toma de decisiones responsable entre los estudiantes de los tres grados académicos (4º, 5º y 6º), sin embargo los hombres reportaron un mayor control emocional que las mujeres; Rey Peña, Quintana Orts, Mérida López, y Extremera Pacheco (2018), llevaron a cabo un estudio (acerca de la *Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como modulador*) que concluyó con la idea de que los hallazgos proporcionan apoyo empírico para el corpus teórico que conecta las habilidades de IE, el género y la cibervictimización, sugiriendo que la regulación emocional puede ser considerada un recurso valioso, así como de inclusión en futuros programas de prevención de cibervictimización ajustados por géneros.

La hipótesis 3 (H3) planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar estaría modulada por el sexo. Los resultados muestran que a mayor IE menor violencia escolar, tanto en hombres como en mujeres, en los hombres, parece más intensa esta relación, pero no resultó significativa, por lo que la H3 se rechaza. No obstante, existen diversos estudios que sugieren que los niveles de violencia escolar son mayores en niños, tal y como podemos ver con Estévez, Carrillo y Gómez (2018) en *Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria*, donde se muestra que la prevalencia de bullying en edades de entre 8 y 11 años es alta (18% agresores y 12%

víctimas) siendo los chicos los que en la mayor parte de las ocasiones asumen el papel de agresor (90%) y las chicas el papel de víctima (67%); Haro Solís y García Cabrero (2014) analizaron las variables que giran en torno a bullying y llegaron a la conclusión de que los hombres desempeñaron un papel más activo en el maltrato entre iguales al ser nominados con mayor frecuencia en el rol de *pro-bullying*, mientras que las chicas fueron nominadas como típicamente como espectadoras y defensoras.

La hipótesis 4 (H4) planteaba la relación entre los niveles de autoestima y violencia escolar en niñas y niños. Los resultados muestran que a mayor AE menor violencia escolar en mujeres, aunque mayor violencia en hombres. No obstante, esta interacción no resultó ser significativa, por tanto, la H4 se rechaza. A pesar de estos resultados y teniendo presente las limitaciones de este estudio, diversos estudios ratifican la confirmación de esta hipótesis, tal y como podemos observar en el estudio de Velázquez Centeno (2003) se concluye que el grupo de hombres muestra un mayor rango de autoestima general que las mujeres determinado sobre todo por determinados factores culturales. No obstante, de manera contraria, Giménez-Gualdo (2015) llevó a cabo un estudio contando con una muestra de 1914 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 21 años y extrajo como resultados la existencia de una mayor presencia de chicas como víctimas y chicos como agresores y que uno de los elementos que caracterizaban a los agresores era el bajo nivel de autoestima que poseían. En este sentido, Ros et. al (2017) concluye que aquellos estudiantes con una mejor puntuación en la autoestima o en las competencias emocionales, o que alternativamente, han recibido formación en este sentido, muestran un mejor manejo de sus emociones y, por tanto, un menor grado de violencia. Sin embargo, los resultados del presente estudio podrían estar en consonancia con lo apuntado en el modelo de dominancia social citado por Legue y Maguendo (2013) que define a los agresores como alumnos que suelen mostrar un tipo de dominancia permanente e impuesta, generada por alguna característica favorable que presenta el sujeto (ej., fuerza, altura, etc.) que provocan una mayor autovaloración positiva, en este sentido si los chicos son en los agreden en mayor media (Giménez-Gualdo, 2015), podría deberse a baja autoestima o alta aunque falsa o “frágil” autoestima.

La hipótesis 5 (H5) planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y la violencia escolar modulada por los niveles de autoestima y sexo. Los resultados muestran que a mayor IE menor violencia escolar, tanto en hombre como en mujeres con

independencia de los niveles de autoestima (bajo, moderado y alto). Por lo tanto, la H5 se rechaza. En esta línea se encuentran estudios como el de Velásquez Centeno (2003) que muestra que existe cierta relación entre las variables: IE y autoestima. El grupo de alumnos sin participación en actos violentos muestran una mayor IE y autoestima que los violentos. El grupo de mujeres presentan una mayor IE que el grupo de hombres. En cuanto a la autoestima general el grupo de varones muestra un mayor nivel que las mujeres que podría estar determinado por factores culturales, tal y como hemos indicado previamente Legue y Maguendo (2013).

## **6.2 Limitaciones y propuestas de mejora**

El presente estudio tiene algunas limitaciones que deberían ser tenidas en consideración en futuros estudios. En primer lugar, es importante destacar el tamaño muestral (84 alumnos, de 2º, 4º y 6º de educación primaria) que podría resultar limitado para obtener datos significativos de confirmar o rechazar las hipótesis. Es decir, el estudio podría verse afectado por el error tipo II. Es importante señalar la dificultad de llevar a cabo un estudio con los participantes seleccionados puesto que suponía interrumpir el curso normal de las clases y de la rutina a la que estaban acostumbrados. Además, el estudio no es longitudinal, por lo tanto, no se pueden establecer relaciones de causalidad al tratarse de un estudio correlacional. Otra limitación es la varianza común del método debido al uso de los cuestionarios también debería ser tomada en consideración en futuros estudios para corregir sesgos que afectan las relaciones entre constructos.

## **6.3 Líneas futuras.**

A continuación, se plantean varias líneas futuras de investigación a partir del presente trabajo. Futuros estudios podrían tener en consideración otras variables como rendimiento, el estatus social, el nivel socioeconómico, la crianza paternal o la formación del profesorado en IE. Podríamos también rescatar los resultados de la hipótesis 4, que planteaba que la relación entre autoestima y violencia escolar estaría modulada por el sexo, obteniendo como resultado que a mayor autoestima menor violencia escolar en mujeres, aunque mayor violencia en hombres. No obstante, aunque esta interacción no resultó ser significativa, aunque es un resultado interesante y en el cual podríamos profundizar en futuros estudios. Podría ser de que al tratarse de una falsa autoestima las personas cuya valoración de sí misma es positiva tengan mayores niveles de violencia.

En línea con lo que indica (Myers, 2008, p. 54) “al descubrir que su autoestima favorable está amenazada, la gente suele reaccionar despreciando a los demás, a veces con violencia. Un joven que desarrolla un gran ego, que después se ve amenazado o desinflado por el rechazo social, es potencialmente peligroso”

También, sería interesante realizar una propuesta de intervención para intentar mejorar ciertos aspectos como la IE o los niveles de autoestima o violencia escolar. Por último, volver a pasarles a los mismos alumnos los cuestionarios después del transcurso de unos años para comprobar en qué niveles nos encontramos.

## 7 CONCLUSIONES

Esta investigación se ha basado principalmente en el constructo de la inteligencia emocional. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica y un análisis y reflexión de la información obtenida, para poderla plasmar de una mejor forma en la investigación. Es probable que debido a su escasa trayectoria (comenzó a estudiarse en los años 90), sea un concepto controvertido y ambiguo. No obstante, es cierto que, aunque generó gran expectación por parte de académicos e investigadores, debido al menos en parte, a los beneficios que presenta. No obstante, no está exento de crítica y ha sido cuestionado debido a la falta de apoyo empírico y de consenso entre los autores. A pesar de ello, se hace necesario profundizar en la investigación de los conocimientos sobre esta inteligencia.

Es especialmente durante la última década del siglo XXI, donde se le comienza un incipiente interés del constructo en el ámbito escolar. Es por ello por lo que, en las escuelas, pilar básico de la educación integral de las personas, introducen cada vez desde las etapas más tempranas actividades y contenidos relacionados con las emociones, puesto que está comprobado que favorece aprendizaje, reconocimiento, expresión y gestión de las emociones de cara a una mejor autogestión de uno mismo, una interacción social y desarrollo cognitivo más efectivo. No obstante, todavía no tiene la importancia que debería de tener en el currículum, y se trata de un aspecto pendiente en la legislación educativa y en la realidad práctica de las aulas, ya que tal y como dice Kundera (2009) “Siento, luego existo”.

## 8 REFERENCIAS

- A.D.C.A.R.A (2006) Guía: Convivencia en los centros educativos. “Cuento Contigo”. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza.
- Álvarez García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C. (2014) La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*. 17, 337-360
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J.C., Dobarro 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.
- Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- BarOn, 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.
- Bermúdez, M.P. (2004) Déficit de autoestima: Evaluación, tratamiento y prevención de la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide
- Bisquerra (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 21-27.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Carrasco Ortiz, M, A. y González Calderón, M.J. (2006) Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*.4 (2) 7-38

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*.  
Barcelona: Paidós
- Cepeda Cuervo, E., y Caicedo Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(3), 1-7.
- Champoux, J. E., y Peters, W. S. (1987). Form, effect size and power in moderated regression analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 60(3), 243-255.
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Enríquez Villota M.F. y Garzón Velásquez, G. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*. 10 (1)
- Estévez Casellas, C., Aida Carrillo A. y Gómez Medina, M.D. (2018) Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología*, 1 (1)
- Feldman, J. R. (2001). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Edición Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P y Mestre, J.M. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-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*, 54, 63-94
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al. (1995): datos

- preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Gairín, J. Armengol, C. Silva, B. (2013) *El «bullying» escolar. consideraciones organizativas y estrategias para la intervención*. Universidad autónoma de Barcelona, 13-25
- Garaigordobil, M. (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 11, 2, 233-254
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. BasicBooks. Paidós
- Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). *Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building*. The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S. y Barreto, M. C. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 165-177.
- Górriz, A.B. (2009) *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Universidad Jaume I, Castellón.
- Gutiérrez Moret, M., Ibáñez Martínez, R., y Aguilar Moya, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional reflexiones sobre su

- importancia en la docencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 44, 77-92.
- Haro-Solís, I. y García-Cabrero, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el rol que asumen los alumnos y las alumnas en el maltrato entre iguales. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 15-23.
- Hayes, A. F. (2013). *My Macros and Code for SPSS and SAS*. Recuperado de <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>
- Hué García, C. (2008) Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 12, 2012; 47-68.
- James, W. (1884). What is an emotion. *Mind*, 9, 188-205.
- Julio A. González-Pienda, J. Carlos Núñez Pérez, Soledad Glez.-Pumariega y Marta S. García García (1997) Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema* 9 (2), 271-289
- Kundera, M. (2009) *La inmortalidad*. Barcelona: Tusquets editores
- Lara-Ros, M.R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A.E. y Piqueras, J.A. (2007) Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 4 (1)
- Law, K.S., Wong, C.S. y Song, L.J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496
- Legue P. y Maguendo A. (2013). Quienes participan en el Bullying. *Revista EDUCARCHILE*. 11,1.
- Márquez-Cervantes, M.C. & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998). *Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista latinoamericana de Psicología, 30*, 11-30.

Montoya, V. (2006). Teorías de la Violencia humana. *Razón y palabra, 53*.

Mora, F. (2008). *El reloj de la Sabiduría*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. y Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid: Alianza Dictionaries.

Mora, Teruel, F. (2013) ¿Qué es una emoción? *Arbor, 189* (759).

Myers D.G. (2008) *La psicología social*. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.

Naranjo Pereira, M.L. (2007) Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación, 7* (3).

Nocito Muñoz, G. (2017) Investigaciones sobre el acoso escolar en España. Implicaciones psicoeducativas. *REOP. 28* (1) 104-118.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) *Acoso y violencia escolar*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>

Organización Mundial de la Salud (2003) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de:

[https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

Organización Mundial de la Salud (2008) *Informe sobre la Salud mental de niños y adolescentes*. Recuperado de:

[http://www.aepcp.net/arc/LaSaludMental\\_I-J.pdf](http://www.aepcp.net/arc/LaSaludMental_I-J.pdf)

Ortega R y Del Rey R (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

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

- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49.
- Prieto, M.D. y Ballester, P. (2013) *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. España: Pirámide.
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2018). Influencia de los estados emocionales contrapuestos en el rendimiento académico. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29, 45-66.
- Purkey, W.W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramírez Zaragoza, M., Peña Ramos, M.O. Vera Noriega, J.A., Valdés Cuervo, A.A. y Gamboa Robles, M.A. (2015) Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar. *Summa Psicológica UST*, 12 (2)
- Rey Peña, L., Quintana Orts C., Mérida López, S., y Extremera Pacheco, N. (2018) Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Revista Científica de Educomunicación*, 56.
- Rodríguez Barbero Torres, M.S (2015) *Percepción y atribución causal sobre el bullying y sus efectos emocionales en escolares de Primaria*. Universidad de Córdoba.
- Rolls, E.T. (1999). *The Brain and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Ros, Morente A., Filella Guiu, G., Ribes, Castelles R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria *REOP*, 28 (1), 8 – 18
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Salovey y Mayer (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, & health*. 125-154.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez P.J, Gargallo L.B., Garfella E.R., Ros R.C. y Serra C.B. (2010). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 16-28.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., y Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
- Serrano-Alfonso, M. Á., Díez-Palomar, J., y Guasch-García, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 3, 35-54.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Ojos Solares.
- Thomdike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 40, 227-235
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 334.
- UNICEF Comité Español (2006) Convención de Derechos del niño. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre “aulas” turbulentas*. Barcelona: Graó.

La influencia de la educación emocional y la violencia escolar en niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad: El efecto modulador de la autoestima y el sexo

Vallés, A. (1998). Como desarrollar la autoestima de los hijos. Madrid: Editorial EOS.

Velásquez Centeno, C.M (2003) *Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la Ciudad de lima metropolitana con y sin participación en actos violentos*

Velásquez Centeno, C.M. (2014). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista De Investigación En Psicología*, 6(2), 153-166

Wenger, M.A., Jones, F.N. y Jones, M.H. (1962). *Emotional behaviour*. Emotion: Bodily change. Princeton, N.J.: van Nostrand.

Zins, J.E., Weissberg, T.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

## 9 ANEXOS

Autores y año	Título	Muestra	Método	Resultados
<p>Ros, Morente A., Filella Guiu, G., Ribes, Castelles R. &amp; Pérez Escoda, N.</p> <p>2017</p>	<p>Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria.</p>	<p>La muestra definitiva estuvo constituida por 574 alumnos, de ellos 301 eran niños (52.4%) y 273 eran niñas (47.6%). Todos los alumnos cursaban 5º (n=278; 48.4%) y 6º (n=296; 51.6%) de primaria.</p>	<p>Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDELópez y Pérez, 2010), la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP; Ramos et al., 2006), y Cuestionario Clima Social Aula (CES; Pérez, Ramos y López, 2010; Moos y Tricket, 1974), Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Seisdodos, 1990).</p> <p>Para medir el rendimiento académico se recogieron las notas finales de las asignaturas instrumentales de cada alumno en el</p>	<p>Los resultados mostraron que tanto las competencias emocionales como la autoestima y el clima social de aula predecían los niveles de ansiedad. Así pues, se puede afirmar que el desarrollo de las capacidades emocionales es uno de los indicativos más ajustados en cuanto a la predicción del bienestar de los alumnos (Ciarrochi, Heaven, y Supavadeeprasit, 2008). Consistente con esta idea, se mostró las competencias emocionales mostraron un mayor peso en la predicción de la ansiedad presentada por los alumnos.</p> <p>Por otra parte, se ha podido concluir que tanto las competencias emocionales como la autoestima guardan una relación importante con el rendimiento académico. Aquellos estudiantes con una mejor puntuación en ambos factores o que alternativamente, han recibido formación en este sentido, muestran un mejor manejo de sus</p>

			momento de la evaluación pre y post.	emociones, facilitando así el manejo del estrés y la ansiedad.
Márquez Cervantes, M.C., y Gaeta González, M.L.  2018	Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia.	70 estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria (entre 8 a 12 años), 3 docentes y 12 padres y madres de familia	Se diseñaron tres cuestionarios (para el estudiantado, el personal docente, los padres y las madres de familia), que consideran el modelo teórico propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), así como dos instrumentos estandarizados sobre competencias emociones: The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson et al., 1983) y la adaptación al español del TMMS24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).	El alumnado reporta realizar un mayor trabajo en el fortalecimiento de su conciencia emocional, seguido por la regulación emocional y las relaciones interpersonales. No se encontraron diferencias significativas en el manejo de emociones y en la toma de decisiones responsable entre el estudiantado de los tres grados académicos; sin embargo, los varones reportaron un mayor control emocional que las mujeres. Existe una correlación significativa entre las competencias emocionales y la toma de decisiones responsable en la población preadolescentes. El personal docente manifiesta realizar un mayor trabajo en el desarrollo de la conciencia emocional del estudiantado y de apoyo en la toma responsable de decisiones. Por su parte, los padres y madres de familia buscan, en mayor medida, ayudar a sus hijos e hijas para que actúen con mayor seguridad de sí mismos y de sí mismas; además de realizar un trabajo colaborativo con la escuela, al documentarse o buscar apoyo para contribuir en la

				educación y desarrollo personal de su descendencia.
<p>Merchán Clavellino, A., Sánchez, L., Martínez García, C. y Gil-Olarte Márquez, P.</p> <p>2018</p>	<p><i>Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género.</i></p>	<p>Participaron 467 estudiantes universitarios, 82,4% mujeres, con una edad media de 21,79 años (D.T. = 5,19)</p>	<p>Se utilizó para medir la IE el cuestionario TMMS-24 y para los estados afectivos el PANAS.</p>	<p>Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombre y mujeres en el afecto positivo, siendo mayor en los hombres. Además, existen correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los afectos (<math>p &lt; .01</math>). En cuanto al valor predictivo de la IE, los resultados mostraron que las tres dimensiones de IE predicen en ambos sexos el afecto negativo, siendo la varianza explicada de un 21,2% en mujeres y aproximadamente el doble en hombres (37,5%). Sin embargo, con el afecto positivo son las variables atención y regulación emocional las que predicen un 16,7% de la varianza en las mujeres, dejando fuera de la ecuación a los hombres. Se concluye la existencia de diferencias de género no tanto en las dimensiones sino en el papel explicativo de la inteligencia emocional sobre el afecto, por lo que ha de tenerse en cuenta de cara a futuras intervenciones.</p>

<p>Usán, P. &amp; Salavera Bordás C.  2018</p>	<p><i>Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria</i></p>	<p>3512estudiantes adolescentes.</p>	<p>Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación Educativa (EME-S), y la Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). El rendimiento académico se cuantificó a través de la nota media de los alumnos.</p>	<p>Analizando las variables de motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico, se aprecian correlaciones significativas entre varias de ellas.</p> <p>Se observaron correlaciones significativas entre motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, el conocimiento y al logro y motivación extrínseca externa, identificada e introyectada, en donde se dieron índices más elevados entre las tres primeras motivaciones intrínsecas y en donde se encontró la mayor correlación entre la motivación hacia el conocimiento y la motivación hacia el logro (<math>r = .717, p &lt; .01</math>) La amotivación presentó una relación inversa con estas tres últimas y de manera positiva con la motivación extrínseca externa (<math>r = .257, p &lt; .01</math>).</p> <p>Con respecto a la inteligencia emocional, se relacionó positivamente con la mayoría de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, especialmente en las dimensiones de atención y regulación emocional, donde se hallaron índices más elevados. La amotivación, correlacionó de forma negativa con la atención emocional (<math>r = .320,</math></p>
--	---	--------------------------------------	--	---

				<p>p &lt; .01), la claridad emocional (r =.271, p &lt;.01) y con la regulación emocional (r =.094, p &lt;.05).</p> <p>Por último, el rendimiento académico correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca, con índices más acusadas en las primeras, del mismo modo que con todas las dimensiones que componen la inteligencia emocional. A su vez, la motivación y rendimiento escolar correlacionaron negativamente (r = .193, p &lt; .0.1).</p> <p>El modelo mostró como variables predictoras la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la regulación emocional y la amotivación o falta de motivación (esta última de forma negativa), las cuales formaron parte de la ecuación.</p>
Giménez-Gualdo, A.M. 2015	Cyberbullying: análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado.	1914 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 21 años.	Cuestionario Cyberbull validado a partir del método Delphi por juicio de expertos, y un cuestionario para aplicar al profesorado, a través de una escala tipo Likert.	<p>En cuanto a la relación de los menores con las TICS, el 89.2% de los escolares encuestados afirman disponer de un teléfono móvil propio con acceso a internet, porcentaje que aumenta hasta el 96.4%, encontrando diferencias significativas por sexo.</p> <p>En cuanto a las experiencias de bullying, el 8.5% de los estudiantes escolares de ESO y Bachillerato confirman estar implicados en acoso escolar: un</p>

				<p>5.7% como víctimas, un 1.5% como agresores y un 1.3% como agresor victimizado. Aunque los análisis descriptivos señalan mayor presencia de chicas como víctimas y chicos como agresores, las diferencias en cuanto a la variable sexo no fueron significativas, hecho que sí resulta en el rol de los agresores victimizados. Por nivel educativo, son los escolares de ESO los implicados en bullying, sobre todo los de 2º y 3º respecto a los compañeros de 1º, 4º, y 1º de Bachillerato. La nacionalidad, titularidad del centro y la presencia de NEAE también están asociadas de forma estadísticamente significativa con el bullying. Por su parte, el rendimiento académico correlaciona de forma significativa pero opuesta con el bullying.</p> <p>Por último, se analizaron las tipologías de acoso más comunes, siendo el bullying social (ignorar, rechazar, excluir, dejar en ridículo) lo más habitual entre los escolares, seguido de las agresiones verbales y las de tipo físico. Implicados como víctimas y agresores coinciden en este discurso.</p> <p>La prevalencia de cyberbullying se sitúa en el 8.3% con un 5.6% que se confirma como cibervíctima, un 1.4% como ciberagresores y un 1.3% como ciberagresores victimizados. En este caso, las</p>
--	--	--	--	---

				diferencias resultaron no ser estadísticamente significativas al considerar el sexo, siendo ellas objeto de las agresiones y ellos las que mayoritariamente las ejecutan. Aunque el nivel educativo no se mostró asociado de forma significativa, la mayor concentración de implicados vuelve a estar en la población de la ESO, en centros públicos, y entre los escolares autóctonos. Como sucedía en el bullying, el rendimiento académico vuelve a mostrar correlación estadísticamente significativa con las experiencias de cyberbullying.
2015	Ramírez Zaragoza, M., Peña Ramos, M., Vera Noriega, J., Valdés Cuervo, A. & Gamboa Robles, M.  Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar	264 estudiantes, de los cuales 131 (49.6 %) fueron del sexo masculino y 129 (48.9 %) del femenino.	Escala de conducta de acoso hacia los pares, desarrollado por Valdés y Carlos (2014), una Escala de clima familiar (Valdés et al., 2012) y una Escala de manejo de la culpa/vergüenza (adaptación realizada por Ramírez, Tánori y Peña, 2014). Todas las respuestas obtenidas se analizaron mediante Escala de tipo Likert.	Se encontró que la victimización aumenta la probabilidad (OR = 10.76) de que los y las estudiantes agredan a sus pares, lo cual sugiere que el acoso se manifiesta en un grupo de niños como una reacción a la victimización por parte de los pares.  Se sugiere que el grupo de agresores socialmente marginalizados suelen contar con una escasa aceptación y valoración por parte de sus pares (Farmer et al., 2010; Peeter, Cillessen & Sholte, 2010).

				<p>Se encontró que la percepción de reconocimiento de la vergüenza (OR = .62) y el desplazamiento (OR = 1.99) predicen de forma negativa y positiva respectivamente, la pertenencia del estudiantado al grupo de agresores. Esto es consistente con los reportes de la literatura y enfatiza el valor de aspectos relativos a las emociones morales en la comprensión del acoso escolar (Ahmed, 2006; Ahmed &amp; Braithwaite, 2004; Ahmed &amp; Braithwaite, 2006).</p> <p>Por otra parte, se encontró que la presencia de un clima familiar conflictivo se relaciona con la presencia en los hijos de conductas agresivas hacia los pares en la escuela (Buethler et al., 2007; Kitzman et al., 2003). Esto se explica por el aprendizaje mediante la observación de modelos agresivos en los padres (Bandura, 1973), así como por la frustración asociada a esta situación, la misma que se canaliza en forma agresión hacia los otros.</p>
<p>Haro Solís, I. y García Cabrero B.</p>	<p>VARIABLES EMOCIONALES Y SOCIOMORALES ASOCIADAS CON EL TIPO DE ROL QUE ASUMEN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES</p>	<p>La muestra total fue de 509 alumnos (252 hombres, 257 mujeres) de 12 a 14 años</p>	<p>Para investigar la conducta que los estudiantes asumen en los actos de intimidación, se empleó la Escala de roles</p>	<p>Los alumnos clasificados en el rol de pro-bullying obtuvieron puntuaciones bajas en culpa, pena y empatía, así como una puntuación alta en desconexión moral, en comparación con los defensores y espectadores. Los defensores</p>

<p>2014</p>			<p>participantes en el maltrato entre iguales (Haro, 2013).</p> <p>Para medir la culpa, se utilizó el Cuestionario para evaluar la emoción de culpa (Haro, 2013).</p> <p>La vergüenza se midió con el Cuestionario para evaluar la emoción de pena (Haro, 2013).</p> <p>La empatía se evaluó con la subescala Compasión empática, del instrumento Escala multidimensional de empatía: Escala de Apreciación y Sensibilización Emocional (EASE, Díaz-Loving, Andrade &amp; Nadelsticher, 1986), Para medir la desconexión moral, se utilizó la Escala de Desconexión Moral (Haro, 2013).</p>	<p>obtuvieron una mayor puntuación en empatía y autoeficacia social que los espectadores. Los varones desempeñaron un papel más activo en el maltrato entre iguales al ser nominados con mayor frecuencia en el rol de pro-bullying, mientras que las chicas fueron nominadas como típicamente como espectadoras y defensoras.</p>
-------------	--	--	---	--

			La autoeficacia social se evaluó con la subescala de Autoeficacia social, de la Escala de autoeficacia para niños y adolescentes (Haro, 2013)		
2018	Estévez Casellas, C., Carrillo A. y Gómez Medina, M.D.	Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria.	291 niños de entre 8 y 11 años	Se evaluó la Inteligencia emocional con el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA (Bar-On, 2004), y el Rol asociado al fenómeno de bullying, con el Test Bull-S (Cerezo, 2002)	La prevalencia de bullying en esta edad es alta (18% agresores y 12% víctimas) siendo los chicos los que en la mayor parte de las ocasiones asumen el papel de agresor (90%) y víctima (67%). Tras realizar un ANOVA de un factor se confirmó con un índice de significación <0,05 que los niños agresores puntuaban más bajo en el cociente de Inteligencia Emocional Global así como en las dimensiones Habilidades Interpersonales y Manejo del Estrés. A su vez las víctimas presentaron puntuaciones inferiores en dichas dimensiones en comparación con los observadores, pero más elevadas que las de los agresores.
	Carrillo, A., Estévez Casellas, C. y Gómez Medina, M.D.	¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos?	249 alumnos entre 9 y 12 años.	Se utilizaron diferentes instrumentos: Alabama Parenting Questionnaire (APQ) y Inteligencia	Se encuentran correlaciones positivas significativas entre las dimensiones Implicación maternal, implicación paternal y crianza positiva relacionadas con el estilo de crianza democrático y las dimensiones de la inteligencia emocional, habilidades interpersonales, adaptabilidad e

2018			Emocional: BarOn ICE: NA Abreviado (Bar-On, R)	<p>impresión positiva en los niños, así como con el nivel de inteligencia emocional general de éstos.</p> <p>Por otro lado, las dimensiones de pobre supervisión, disciplina inconsistente y disciplina severa correlacionaron de forma negativa con las habilidades de relaciones interpersonales, manejo del estrés e impresión positiva, así como con la puntuación total en inteligencia emocional.</p>
2018	Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador	1.645 adolescentes de edades entre 12 y 18 años.	Por una parte, para medir el acoso y el ciberacoso se utilizó el Bullyharm (Hall, 2016), el apoyo social fue evaluado mediante la subescala de apoyo social percibido de los amigos de la escala AFA-R (González & Landero, 2014) y por otra, se aplicó un cuestionario de desconexión moral hacia el ciberacoso de Bussey, Fitzpatrick y Raman (2015), tipo Likert. Para evaluar el componente emocional de los ciberagresores se construyó una escala	83,95% de la muestra no eran cibervíctimas mientras un 16,05% eran cibervíctimas ocasionales o severas. Los resultados mostraron que los déficits en IE y sus dimensiones se asociaron positivamente con la cibervictimización en ambos géneros, pero más en mujeres. Además, se encontró una interacción significativa entre regulación emocional y género explicando las experiencias de cibervictimización. Aunque no hubo interacción para los hombres, para las mujeres el déficit en regulación emocional se asoció significativamente a mayor cibervictimización. Los hallazgos proporcionan apoyo empírico para el corpus teórico que conecta las habilidades de IE, el género y la cibervictimización, sugiriendo que la regulación emocional puede ser considerada un recurso

			siguiendo la estructura de estudios anteriores (Giménez-Gualdo & al., 2015; Ortega & al., 2009).	valioso, así como de inclusión en futuros programas de prevención de cibervictimización ajustados por géneros.
Lara-Ros, M.R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A.E. y Piqueras, J.A.  2017	Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria.	Niños pertenecientes a 10 aulas de cuarto a sexto curso de Educación Primaria	Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Bull-S) para examinar los perfiles de bullying y el estatus social de los niños, y la versión de 30 ítems de la para evaluar síntomas emocionales.	Los resultados revelaron que el 17.70% de los alumnos estaba directamente implicado en situaciones de bullying. Además se encontraron diferencias significativas en cuanto a las características de los perfiles de observadores u otros, agresores o acosadores, víctimas y víctimas-agresoras. Así, las víctimas presentaron mayores niveles de sintomatología ansiosa y depresiva, específicamente ansiedad por separación y depresión mayor. Estas puntuaciones fueron especialmente marcadas en las chicas respecto de los chicos. En cuanto al estatus social los sujetos agresores muestran puntuaciones significativamente mayores en las variables rechazo y expectativa de rechazo comparativamente con los sujetos observadores e, incluso, los sujetos víctimas. Estos datos señalan la necesidad de considerar el estatus sociométrico y la sintomatología emocional asociada a los diferentes roles del bullying en el diseño de programas de prevención escolar y la conveniencia

				del análisis de estas dinámicas desde la Educación Primaria.
Rodríguez Barbero Torres, M.S  2015		276 estudiantes (49% niñas y 51% niños) de todos los cursos de Educación Primaria.	Dibujos alusivos a los términos de maltrato o abuso.	<p>De la población encuestada, un 97% que coincide en reconocer la atribución causal del maltrato entre iguales en el patio del recreo en sus diferentes manifestaciones y un 3% aproximadamente, que manifiesta desconocer las causas que lo desencadenan (3% en AVD; 2.3% en ARD; 1.9% en AFD y 1.7% en ARI).</p> <p>El número de alumnos que admite que han participado alguna vez en agresiones hacia sus iguales varía en función del tipo de agresión. En el recuento de las respuestas de los que se reconocen excluir a sus iguales (agresión relacional directa) obtenemos un 23.7 % (n = 272), implicados en agresiones físicas directas son 25.4 % (n = 292), los ataques verbales directos con un 38.7% (n=445) son las manifestaciones más frecuentes en nuestra investigación. Por último, las agresiones relacionales indirectas se dan en un 30.2% (n = 347). Los alumnos y alumnas que reconocen haber sido víctimas varían según el tipo de agresión. Así, los escolares victimizados en agresión relacional directa son el 54.2% (n = 624), por agresiones físicas directas asciende a 54.8 % (n = 630), la</p>

				<p>agresión verbal directa la padece un 62.4% (n = 718) y los que son victimizados por agresión relacional indirecta son un 55.8% (n = 643)</p> <p>El número de escolares que admiten que no han participado alguna vez en agresiones hacia sus iguales varía en función del tipo de agresión. Asimismo cuando se les pregunta por la agresión relacional directa obtenemos un 76,3 % (n = 878) que no está implicado como agresor y un 45.8% (n = 527) no implicado como víctima; en la agresión física un 74.6 % (n = 858) de no implicados como agresores y un 45.2% (n = 520) que no son victimizados; en la agresión verbal con un 61.3 % (n = 705) como no agresores y un 37.6 % (n = 432) no victimizados; y por último la agresión relacional indirecta se da en un 69,8% (n = 803) de no participantes en agresiones y un 44,. % (n = 508) de no intimidados.</p>
Velásquez Centeno, C.M (2003)	Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la Ciudad de lima metropolitana con y sin participación en actos violentos	1014 escolares de educación secundaria	Prueba de Inteligencia Emocional de Ecurra-Aparcana-Ramos y la Escala de Autoestima de Coopersmith,	Los Resultados arrojan una correlación entre moderada y alta, con una signo entre .01 y .05 en las Áreas de Autoconocimiento Emocional (AE), Control Emocional (CE), Automotivación (AV), Empatía (EM), Habilidades para las Relaciones Interpersonales (RI) y la IE Total, lo cual nos permite medir la habilidad de percibir con precisión,

				<p>estimar y expresar las emociones. Mientras que la relación entre la IE y la Aut se ubican en niveles bajos y muy bajos, con un nivel de sigo entre .01 y .05, lo que nos demuestra cierta independencia entre estas variables. El grupo de alumnos sin participación en actos violentos muestran una mayor IE y Aut que los violentos. El grupo de mujeres presentan una mayor IE que el grupo de varones, salvo en AV donde el sexo no marca la diferencia en la motivación para el logro de una meta En cuanto a la Aut general el grupo de varones muestra un mayor rango que las mujeres determinado esto por factores culturales.</p>
<p>Enríquez Villota, M.F. y Garzón Velásquez, F. (2015)</p>	<p>El acoso escolar</p>		<p>La ruta metodológica empleada para la búsqueda de información se organizó en dos fases, en la primera, se utilizó como palabras clave las categorías señaladas en cada objetivo específico, de manera deductiva se seleccionó información que arrojó un total de 83 documentos. En la segunda fase se establecieron como criterios</p>	<p>Resulta llamativo que el acoso escolar es un fenómeno que ha estado presente en al escuela por años, pero dada la gravedad de las consecuencias que produce en la actualidad, el reporte a las autoridades ha aumentado de manera dramática.</p> <p>Se puede mencionar que las causas de este fenómeno son múltiples y complejas y se pueden asociar a factores personales, familiares y a la influencia de los medios de comunicación, especialmente la televisión</p>

			<p>de selección de la información, el que se hallara en bases de datos científicas de considerable reconocimiento y que los años de divulgación de los escritos se encontraran en el rango del 2003 al 2013, lo cual condujo a la discriminación de 55 documentos válidos para el análisis.</p>	<p>La literatura consultada demuestra que como protagonistas del acoso escolar están las víctimas, los agresores y los testigos o espectadores; los primeros por lo general son estudiantes con características asociadas a una situación social de aislamiento, con dificultad de comunicación conducta pasiva, ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Los agresores son sujetos con personalidad dominante e impulsivos, características que las demuestran a través de la fuerza o agresión y por último, los testigos o espectadores por lo general incitan a los agresores y mantienen una actitud indiferente ante la dificultad de la víctima.</p> <p>Existe un acuerdo en las posiciones de los investigadores al mencionar que las consecuencias son severas tanto para las víctimas como para los agresores las cuales se asocian al perfil psicológico de cada uno de ellos.</p>
--	--	--	---	---