

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Departamento de Psicología de la Salud



TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA
EMOCIONAL, CONDUCTAS
VIOLENTAS Y CLIMA ESCOLAR EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Doctoranda:

Diana Melchor Rodríguez

Dirigida por:

Dra. Cordelia Estévez Casellas

2017

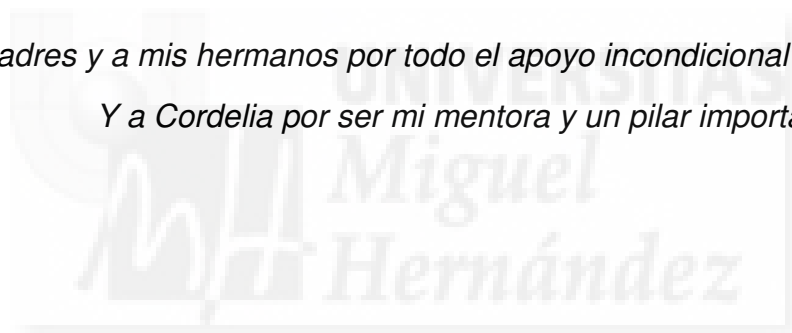
“No basta con ser bueno en matemáticas o historia. La convivencia en las aulas es para muchos escolares de todas las edades la asignatura más difícil del colegio...”

Carmen Aguilera.



A mis padres y a mis hermanos por todo el apoyo incondicional que me dan.

Y a Cordelia por ser mi mentora y un pilar importante para mí.



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería agradecer la colaboración del centro educativo que ha participado en este estudio. A la directora, orientadores/as, profesores/as, alumnos/as por su dedicación voluntaria y disposición. Gracias por vuestra colaboración.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a mis padres, principalmente, por la educación recibida. Sin esa buenísima educación basada en el esfuerzo, la dedicación y la confianza no hubiese llegado donde me encuentro ahora. Por todo el apoyo que me dan y me han dado en todos los momentos de mi vida, siempre han estado ahí sin importarles el lugar ni la hora. Me siento bendecida por tener unos padres como vosotros. ¡Gracias de corazón!

También me gustaría dar las gracias a mis 3 hermanos por aguantar esos cambios de humor, esos momentos en los que he estado desaparecida y por escuchar tantas veces: “ahora no puedo que tengo que hacer la tesis”. ¡Gracias, sois muy grandes!

A mi yayo, que aunque no sea consciente de lo que conlleva todo esto, él siempre ha estado apoyándome siempre, me ha ayudado mucho sin saberlo y sé lo orgulloso que está de mí.

A mis vecinas Fátima y Carmen por aguantar mis “locuras” en momentos de crisis y por hacerme pasar tantos buenos momentos que me hacían olvidar el agobio que podía llegar a tener.

A mi compañera y amiga Tamara, por compartir todos esos momentos de “uuuufff no podemos más, esto acaba ya”. Por recibirme con esas sonrisa que te caracteriza y ese “hoolaaa” nada más abrir la puerta que era como un chute de aire fresco. Gracias por darte cuenta en los momentos que estaba agobiada y “llevarme” de paseo al centro comercial o a la calle. En definitiva, gracias por ser mi compañera y apoyo en este viaje.

También me gustaría agradecer a la otra parte del grupo “mis chicas”, Sira, María y Aida. Parte de esta tesis es vuestra, y lo sabéis jeje. Muchísimas gracias por todo, por ayudarme en este camino por apoyarme en los momentos malos, por compartir experiencias buenísimas y por hacer que un día gris se convierta en uno soleado y divertido. Sin vosotras nada hubiera sido igual. También me gustaría agradecer a Víctor su participación desde el principio, gracias por la ayuda recibida por tu parte, sabes que has formado parte de esto y te lo agradezco.

Dentro del grupo “mis chicas” me gustaría hacer especial mención a Sira, has sido un grandísimo apoyo para mí, no sólo con la tesis sino en cualquier ámbito de mi vida. Siempre que he tenido algún momento malo o “regu”, has estado allí sin importarte nada más, incluso te dabas cuenta de que tenía un mal día o estaba agobiada solo con la manera que tenía de darte los buenos días por whatsapp. Gracias por ser un apoyo especial para mí aun estando tú también “regu” y gracias por formar parte de mi vida.

También quiero agradecer a Yolanda el que haya formado parte de este proceso en el momento más importante, que es el final de la tesis. Gracias por saber hacer tan bien tu trabajo y dar justo en la tecla adecuada para hacerme avanzar y recuperarme en los días grises.

A mis amigas “guiris” Natalia y Esther que a pesar de la distancia siempre han sabido qué palabras utilizar para hacerme sentir bien. Gracias por esos skypes a tres y gracias por confiar en mí, incluso cuando yo no lo hacía.

A Sara por ser “partícipe” indirecta, o directamente, de esta tesis.

A Elena por repetirme una y otra vez esa característica frase de “Haz la “tesíh””.

A mi Visentico por confiar en mí y recordarme en multitud de ocasiones que puedo lograr lo que me proponga.

A mis monitores de la Escuela de Verano de 9 años por comprender en estos últimos días el estado en el que me encontraba y ofrecerme sonrisas y abrazos.

Y por último, pero, ni muchísimo menos, por ello menos importante, a mi directora de tesis, Cordelia Estévez Casellas para la cual no tengo suficientes palabras para agradecerle todo lo que ha hecho y hace por mí. Gracias por ese apoyo incondicional, por haberme motivado siempre, sólo cómo tú sabes hacer, sobre todo en esos días en los que ni mi cuerpo ni mi mente podían aguantar más y seguir adelante. Gracias por enseñarme todo lo que sé, por mostrarme que ser una buena líder, a la cual se le respeta, y una mentora no va reñido con la amistad. Gracias por enseñarme que el trabajo y las reuniones pueden ser divertidas y productivas. Para mi eres un gran ejemplo a seguir, un modelo en el que fijarme para todo en la vida, familia, amigos, trabajo, salud...Quizás algún día llegue a ser “Cordeliadora” jeje.

¡Lo hemos conseguido, Cordelia, está hecho! Para mi este es un gran paso en mi vida y sin ti no hubiera podido conseguirlo. ¡Gracias, gracias y mil gracias!

1 ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	14
Antecedentes y objetivos	15
Metodología	17
Resultados	18
Conclusiones	18
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1. ACOSO ESCOLAR	23
Definición.....	24
1.1. Prevalencia	25
1.2. Tipos de acoso escolar	26
1.3. Agentes implicados en el bullying	28
1.3.1. Agresor	28
1.3.2. Víctima	31
1.3.3. No implicados	32
1.4. Factores de riesgo.....	33
1.4.1. Factores Familiares	34
1.5. Consecuencias.....	35
1.6. Prevención del bullying o acoso escolar	37
1.6.1. Programas de Prevención Europeos	39

1.6.2. Programas de prevención en España.....	40
CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	45
Antecedentes inteligencia emocional	46
2.1 Definición de Inteligencia Emocional.....	47
2.2 Diferencias de género y edad	48
2.3 Modelos de IE	50
2.3.1 Modelo Mixto	50
2.3.1.1 Modelo de Goleman	50
2.3.1.2 Modelo.....	51
2.4 Modelo Habilidades.....	54
2.4.1 El modelo de Salovey y Mayer.	54
2.4.2 Otros modelos	55
2.5 Importancia y beneficios de la inteligencia emocional.....	57
2.6 La inteligencia emocional y el desarrollo infantil	59
2.7 La inteligencia emocional y las habilidades sociales.....	61
2.8 Inteligencia emocional y rendimiento escolar.....	63
2.9 Inteligencia emocional y autoestima.....	64
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	66
METODOLOGÍA.....	71
Tipo de diseño	72
Muestra.....	72
Variables e instrumentos	73

Procedimiento.....	77
RESULTADOS.....	79
Propiedades psicométricas.....	80
Descriptivo de la muestra	81
Descriptivos de las variables	83
Análisis de frecuencias	86
Análisis de correlaciones	90
DISCUSIÓN	111
CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFÍA	125



Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis de consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional BaOn ICE	80
Tabla 2. Análisis de Inconsistencia Interna del Bull-S	80
Tabla 3. Distribución de alumnos/as por género	81
Tabla 4. Distribución de alumnos/as por curso.....	81
Tabla 5. Distribución alumnos/as por edad	82
Tabla 6. Análisis descriptivo del Inventario de Inteligencia	83
Tabla 7. Análisis descriptivo del Inventario de Inteligencia Emocional.....	84
Tabla 8. Análisis descriptivos del Test Bull-S.....	84
Tabla 9. Análisis descriptivos del Test Bull-S según género	85
Tabla 10. Porcentajes de respuesta de lugar de las agresiones	86
Tabla 11. Porcentaje agresiones según tipo	86
Tabla 12. Análisis de frecuencia de las agresiones.....	87
Tabla 13. Análisis de frecuencias de nivel de seguridad percibida en el colegio	87
Tabla 14. Análisis de frecuencia de gravedad de las agresiones.....	87
Tabla 15. Análisis de frecuencia según categoría Bull-S	88
Tabla 16. Análisis de frecuencia según.....	88
Tabla 17. Análisis de frecuencia según.....	89
Tabla 18. Diferencias Inteligencia Emocional según categorías Bull-S.....	91
Tabla 19. ANOVA de Inteligencia Emocional y categorías Bull-S	92
Tabla 20. Inteligencia Emocional en “No implicados” según edad	94
Tabla 21. Inteligencia Emocional en víctimas según edad.....	95
Tabla 22. Inteligencia Emocional en agresores según edad	96

Tabla 23. ANOVA Inteligencia Emocional y categorías Bull-S según edad	97
Tabla 24. Diferencias de Inteligencia Emocional por Bull-S según género	100
Tabla 25. ANOVA de Inteligencia Emocional y Bull-S según género	101
Tabla 26. Inteligencia Emocional en "No implicados" según edad y género ..	104
Tabla 27. Inteligencia Emocional en "Víctimizaci3n" según edad y g3nero....	105
Tabla 28. Inteligencia Emocional en "Agresi3n" según edad y g3nero	106
Tabla 29. ANOVA Inteligencia Emocional y categorías Bull-S según g3nero masculino y edad	107
Tabla 30. ANOVA Inteligencia emocional y categorías Bull-S según g3nero femenino y edad.....	109





RESUMEN

Antecedentes y objetivos

El psicólogo Dan Olweus es considerado como el pionero en el estudio e investigación sobre la intimidación en la escuela. En 1983 desarrolló un Programa de Prevención en el cual definía el acoso escolar como una “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques.”

Por otra parte, el Informe Cisneros VII (2005) define el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atenta contra la dignidad del niño.”

En los últimos años se ha visto incrementado el número de casos conocidos de acoso escolar. A pesar de ello y de que, al parecer, puede considerarse una cuestión de reciente aparición, cabe destacar que el bullying existe desde hace bastante tiempo y que hasta hace poco se calificaba como “cosas de niños”, de ahí que durante ese período existiese cierta pasividad ante este tema.

Además existen varias investigaciones recientes que evidencian las consecuencias negativas para la salud mental que tiene esta persecución sistemática, sumado a ello, las secuelas en el desarrollo del menor, así como en la calidad de vida del mismo. Por otra parte, dichas investigaciones subrayan el impacto que puede haber en la convivencia escolar dentro de los centros educativos (Springer, Cuevas, Ortiz, Keis y Wilkinson, 2015)

En un informe elaborado, en 2007, por el Gobierno Vasco sobre el maltrato entre iguales en los centros educativos, se destaca que la mejor prevención es aquella basada en las relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la promoción de las conductas prosociales y en el uso del diálogo para el abordaje de conflictos. De esta manera, trabajar la empatía, la asertividad, aumentar las habilidades sociales, así como la educación emocional, además de educar en la no violencia y en la tolerancia a la diversidad cultural, son consideradas estrategias muy eficaces a la hora de prevenir el acoso escolar (Leganés Lavall, 2013; Save the Children, 2016).

Siguiendo en esta línea, el Centro de Salud Mental del Reino Unido sostiene que las mediaciones escolares llevadas a cabo para reducir la problemática del bullying y las técnicas psicológicas aplicadas en los centros educativos, mejoran notablemente la repercusión de dicha problemática (Khan, Parsonage, Stubs, 2015). Es por ello que la Organización Save de Children resalta la importancia de incorporar la figura de un profesional, como puede ser la del psicólogo, con formación específica para llevar a cabo estrategias de prevención adecuadas.

Un estudio realizado por Cerezo (2008) demuestra que en las clases donde existen casos de acoso escolar, el índice de cohesión es bajo, por lo que no reina una clara pertenencia al grupo o ésta es débil. Además señala que el rango de edad en el que se observa mayor número de incidencia de acoso escolar es entre 9 y 10 años.

Un reciente meta-análisis de Durlak et al. (2011) destaca el impacto significativo de programas de aprendizaje socio-emocionales en los resultados académicos y de comportamiento. Los programas con el objetivo de promover

un clima positivo y reducir conductas agresivas también reducen el impacto del Bullying aunque no sea su objetivo específico, como es el caso de los programas de inteligencia emocional.

El objetivo principal de este estudio es establecer la relación entre las distintas dimensiones de Inteligencia Emocional y los diferentes roles implicados en el fenómeno de bullying.

Metodología

Diseño observacional y descriptivo de tipo comparativo y transversal. La muestra está conformada por 291 alumnos del Colegio de Educación Infantil y Primaria Víctor Pradera de la localidad de Elche, situada en la provincia de Alicante. Los instrumentos utilizados para evaluar las variables fueron el Inventario de "Inteligencia Emocional ICE:NA de BarOn para medir la inteligencia emocional" y el "Test BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares" para hacer una evaluación sociométrica de la violencia entre escolares.

Para el desarrollo del estudio se concertó una cita con la Dirección del CEIP Víctor Pradera de la provincia de Alicante con el objetivo de ofrecer información acerca de dicho programa. Tras la autorización del centro a la puesta en marcha del proyecto, se concertó una cita con los padres y profesores para informarles sobre las características del mismo. Así como también se procedió a la firma de los consentimientos informados.

Los datos se procesaron mediante un programa estadístico, SPSS, y un programa de corrección especializado para la variable de Bullying.

Resultados

La edad media del grupo de participantes es de 9,58 años con una desviación típica del 1,075. La distribución de alumnos está comprendida en varios cursos de primaria, desde 3º hasta 6º de primaria. En referencia al género un 55,7% son niños y el 44,3% restante pertenece a las niñas.

En cuanto a los resultados es necesario destacar que la inteligencia emocional de niños con rol de agresor es menor que la de niños víctima y no implicados. Además de que existen diferencias tanto en la percepción como en el tipo de agresiones, siendo ésta más grave para las víctimas que para los agresores.

Conclusiones.

Las hipótesis planteadas en este estudio han sido confirmadas principalmente la que hace referencia a las diferencias existentes entre dimensiones de inteligencia emocional y en las puntuaciones globales de esta, entre los niños y niñas, de educación primaria, implicados en el fenómeno de bullying. Estos resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad y la importancia de crear programas basados en educación emocional para prevenir conductas de acoso escolar en menores.

INTRODUCCIÓN



En los últimos años se ha visto incrementado el número de casos conocidos de acoso escolar. A pesar de ello y de que al parecer puede considerarse una cuestión de reciente aparición, cabe destacar que el bullying existe desde hace bastante tiempo y que hasta hace poco se calificaba como “cosas de niños”, de ahí que durante ese período existiese cierta pasividad ante este tema.

Además, existen varias investigaciones recientes que evidencian las consecuencias negativas para la salud mental que tiene esta persecución sistemática, sumado a ello, las secuelas en el desarrollo del menor, así como en la calidad de vida del mismo. Por otra parte, dichas investigaciones subrayan el impacto que puede haber en la convivencia escolar dentro de los centros educativos (Springer, Cuevas, Ortiz, Keis y Wilkinson, 2015)

En un informe elaborado, en 2007, por el Gobierno Vasco sobre el maltrato entre iguales en los centros educativos, se destaca que la mejor prevención es aquella basada en las relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la promoción de las conductas prosociales y en el uso del diálogo para el abordaje de conflictos. De esta manera, trabajar la empatía, la asertividad, aumentar las habilidades sociales, así como la educación emocional, además de educar en la no violencia y en la tolerancia a la diversidad cultural, son consideradas estrategias muy eficaces a la hora de prevenir el acoso escolar (Leganés, 2013; Save the Children, 2016).

Siguiendo en esta línea, el Centro de Salud Mental del Reino Unido sostiene que las mediaciones escolares llevadas a cabo para reducir la problemática del bullying y las técnicas psicológicas aplicadas en los centros educativos, mejoran notablemente la repercusión de dicha problemática (Khan, Parsonage, Stubs, 2015). Es por ello que la Organización Save de Children resalta la

importancia de incorporar la figura de un profesional, como puede ser la del psicólogo, con formación específica para llevar a cabo estrategias de prevención adecuadas.

Un estudio realizado por Cerezo (2008) demuestra que en las clases donde existen casos de acoso escolar, el índice de cohesión es bajo, por lo que no reina una clara pertenencia al grupo o ésta es débil.

Fergus y Zimmerman (2005) señalan que el agresor tiene escasos niveles de habilidades sociales, para poder comunicar y negociar sus deseos, autocontrol y empatía. Además, éste también se caracteriza por ser una persona que necesita imponer sus deseos y justifica sus acciones asignando la causa de éstas a la necesidad de lograr sus objetivos (Avilés, 2006).

En referencia al perfil 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. Por otra parte, Cerezo (2001) señala que las víctimas suelen tener dificultades de comunicación, se muestran tímidas con poca asertividad y presentan inseguridad. Existen varios estudios que esclarecen el hecho de que tanto la regulación emocional como la expresión de emociones pueden ser posibles predictores de victimización (Garner y Lemerise, 2007; Kelly, Schwart, Gorman y Nakamoto, 2008; Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005)

En referencia a la prevalencia de casos de bullying, España ocupa el cuarto lugar en el ranking por episodios de acoso escolar, según los datos recogidos por la Organización de Naciones Unidas. Según el Ministerio de Educación esta situación afecta al 25% de los alumnos. En los últimos años la edad donde

se presentan conductas de acoso escolar se ha anticipado presentándose estas conductas en niños y niñas de 7 años, aumentando así el número de casos de bullying. Según la fundación ANAR, en 2015 atendieron alrededor de 25.000 casos de acoso escolar, dato que aumentó un 75% en 2016.

Siu en 2009 realizó un estudio en el que encontró que los problemas conductuales en niños y adolescentes era debido a la falta de autorregulación emocional sumado a la carencia de habilidades para expresar emociones.

Por otra parte, Zavala y López (2012), hallaron que tanto las conductas prosociales como las altruistas estaban directamente asociadas con altos niveles de inteligencia emocional.

Según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), la ausencia de habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida diaria como pueden ser la familia, la escuela y el entorno social.

El concepto de Inteligencia Emocional, en los presentes 25 años, ha sido considerado como un proceso para lograr el bienestar general y personal mediante el ajuste emocional y las relaciones sociales e interpersonales positivas.

Teniendo en cuenta todo lo escrito anteriormente, la inteligencia emocional es un punto fuerte para establecer unas relaciones sociales positivas y sanas estando ésta asociada negativamente a conductas conflictivas. De ahí que surja la necesidad de realizar un estudio entre inteligencia emocional y acoso escolar. Es por ello que el presente estudio trata de analizar la relación existente entre Inteligencia Emocional y los casos de acoso escolar en las aulas de un Colegio de Educación Infantil y Primaria.

CAPÍTULO 1. ACOSO ESCOLAR



Definición

El psicólogo Dan Olweus es considerado como el pionero en el estudio e investigación sobre la intimidación en la escuela. En 1983 desarrolló un Programa de Prevención en el cual definía el acoso escolar como una “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques.”

Por otra parte, el Informe Cisneros VII (2005) define el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atenta contra la dignidad del niño.”

En ambas definiciones existe una característica común que hace referencia a las repetidas agresiones por parte de un niño a otro de forma continua en el tiempo. Esta característica común, que además es considerada como negativa e intencionada, provoca en la víctima, el niño o niña que está siendo sometido a dicha persecución, un estado de indefensión, es decir, siente que no puede escapar de esa situación por sus propios medios (Olweus 1983).

Es muy importante distinguir entre violencia escolar y acoso escolar. Para hacer una buena distinción primero deberíamos conocer la definición de violencia. Para José Sanmartín (2006) violencia es cualquier conducta que se realiza de una manera intencionada y dañina, la cual puede ir dirigida tanto a alumnos como a profesores, incluso, a instalaciones escolares. Aunque en este último caso se denominaría vandalismo (Sanmartín, 2006). Cuando se habla de violencia escolar, se hace referencia a casos puntuales de violencia, que puede

ser física, psicológica, sexual y económica (Serrano e Iborra, 2005) En cambio, cuando se habla de acoso escolar los casos de violencia se producen de una manera reiterada, ocasionando en la víctima consecuencias negativas como son el aislamiento y exclusión social. Asimismo se deben cumplir ciertos criterios como que las agresiones cada vez se dan con más vehemencia, además de que la víctima se siente excluida, intimidada y ve al agresor como alguien muy fuerte. Por tanto, podríamos decir que el acoso es violencia escolar reiterada.

1.1. Prevalencia

Antes de Olweus los países pioneros en investigación de bullying evidenciaron que el género más implicado en la dinámica de bullying era el masculino (tanto en agresor como en víctima). Años más tarde, Olweus confirmó esta afirmación. Además, añadió que los varones eran más agresivos que las mujeres y en éstas el número aumentaba en víctimas.

Según constatan varios estudios la percepción de incidencias de bullying es diferente según el rol adoptado por los niños (agresor, víctima o espectador) en esta dinámica (DP-CAPV, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009).

Las diferencias de género en cuestión de percepción de incidencias no son significativas. Ambos, varones y mujeres, observan que en los primeros existe mayor prevalencia de conductas agresivas físicas directas, mientras que en las segundas las conductas a destacar son las de tipo verbal como puede ser hablar mal de otra persona (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

Además, se hace necesario destacar que en situaciones de acoso escolar los implicados (víctima y agresor) suelen ser del mismo sexo, a excepción de las

conductas de acoso sexual que se originan con el sexo opuesto, siendo más frecuente de varones a mujeres.

El rango de edad en el que se observa mayor número de incidencia de acoso escolar es entre 9-10 años (Cerezo, 2008).

1.2. Tipos de acoso escolar

Cuando existe intimidación, persecución o agresiones físicas reiteradas de un niño, o grupo de niños, hacia otro, puede ser fácil detectar un posible caso acoso escolar. El problema es que en la dinámica de bullying la intimidación, agresión o persecución por parte del agresor, o agresores, hacia la víctima se puede realizar de una manera heterogénea (Coller y Carmé, 2002; Ortega, 1998; Díaz-Aguado, 2004). Es decir, que a parte de las agresiones físicas existen otro tipo de maltratos hacia dicha víctima.

El acoso escolar se puede clasificar de la siguiente manera:

- El bullying físico es el más visible de todos y se caracteriza por el comportamiento agresivo e intimidatorio que tiene el agresor hacia la víctima. Dentro de este tipo de bullying podemos diferenciar entre físico directo e indirecto. El primero hace referencia a la manifestación de dicho comportamiento intimidatorio mediante puñetazos, patadas, empujones, zancadillas, etc. En cambio, el segundo se presenta mediante robo o destrucción de material, escolar, ropa u otro tipo de bienes pertenecientes a la víctima.
- El bullying verbal es el más frecuente. La forma en que el agresor muestra una conducta intimidatoria y agresiva es mediante insultos,

burlas, motes ofensivos e incluso menosprecios a la víctima para ponerla en evidencia delante de otros compañeros.

- Por otra parte el bullying psicológico es el más difícil de detectar pero es el más dañino para la víctima, puesto que la forma en que se manifiesta, con amenazas, intimidación, chantaje, manipulación, etc., provoca en la víctima un estado de miedo e inseguridad constante que puede afectar a su autoestima.
- Otro tipo de bullying es el aislamiento social, éste consiste en no hacer partícipe a la víctima de las actividades que realizan el resto de compañeros, ya sea en el recreo o en clase. Es decir, el fin de este tipo de bullying es marginar y excluir a la víctima. A parte de esa intención, el agresor también puede presionar a otros alumnos para que no se relacionen con la víctima.
- Además de las típicas formas de maltrato en la escuela, en los últimos años ha aparecido con gran fervor otro tipo de bullying, que surge afín al aumento del uso de las TICS. Este tipo de bullying se denomina cyberbullying y hace referencia a conductas de acoso escolar, como pueden ser insultos, vejaciones, chantaje, etc., en el entorno de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Diversos estudios afirman que este tipo de intimidación puede afectar considerablemente al aspecto psicosocial del niño, puesto que pueden aumentar el uso problemático o indebido de internet, además de incrementar los síntomas depresivos del adolescente (Gámez-Guadix, y col., 2013). En este sentido, González (2015) considera que, según los datos obtenidos en su investigación, sería recomendable, para prevenir

estas conductas de ciberbullying, detectar y trabajar con niños y niñas con baja autoestima y alta impulsividad.

1.3. Agentes implicados en el bullying

Es bastante común creer que en el acoso escolar los participantes únicamente sean el agresor y la víctima pero esto no es del todo cierto. Salmivalli y cols. afirmaron en 1996 que en los episodios de violencia escolar estaban implicados todos los alumnos, ya que aunque no sean partícipes directos de los mismos, como pueden ser la víctima y el agresor, sí que lo son de una manera pasiva o indirecta. Siguiendo en esta línea, han sido varios autores los que han investigado en este campo y aunque no existe un consenso claro en referencia a los distintos roles o perfiles, sí que hay alguna tendencia o rasgo generalizado (Avilés, 2002; Cerezo 2002; Defensor del Pueblo, 2002; Ortega 2008; Smith, 2005).

Aunque existan ciertas características asociadas a cada perfil, es necesario resaltar que no todos deben expresar de una manera íntegra los aspectos relacionados con dicho perfil. Por otra parte, hay un gran número de características, situaciones y comportamientos muy diversos, de modo que es bastante difícil contemplar la totalidad de los mismos. Cada alumno es de una manera distinta con unas características personales variadas y una forma de actuar contraria a la de otros, por lo que puede haber aspectos que estos alumnos manifiesten y no estén apreciados en los respectivos perfiles (agresor, víctima y no implicados) (Collell y Escudé, 2006)

1.3.1. Agresor

Las conductas que suelen mostrar los niños con perfil de agresor son de acoso, intimidación y agresión.

Una de las principales características del agresor se refiere a la empatía o habilidad para reconocer y entender las emociones de otras personas. En este tipo de perfil dicha habilidad suele ser escasa, por lo que no son consecuentes y tienen bastantes dificultades para entender las consecuencias negativas y emocionales de sus actos sobre los demás, es por ello que intimidan, acosan e incluso agreden sin preocuparse por cómo puedan sentirse sus compañeros o compañeras (Albores-Gallo y cols, 2011)

Dentro de los rasgos físicos, los alumnos con este perfil se caracterizan por ser físicamente más fuerte que las víctimas que sufren las situaciones de acoso. Además la edad de éstos suele ser mayor que la de dichas víctimas (Trautmann, 2008)

Por otra parte, centrándonos en las características psicológicas, varios estudios revelan el estilo de comportamiento impulsivo y agresivo que suelen mostrar los agresores en muchas ocasiones es causado por la baja tolerancia a la frustración que les caracteriza (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Siguiendo en esta línea otro rasgo psicológico a resaltar es el estilo atribucional externo. Los alumnos con este perfil, tienen dificultades para aceptar las consecuencias de sus actos, por lo que suelen atribuir su comportamiento a las características físicas o psicológicas de la víctima.

A pesar de tener un grupo de amigos que le muestra apoyo y le otorga un estatus elevado dentro de clase, es rechazado por el resto de sus compañeros (Ortega, Ortega y Sánchez, 2008). Aunque en la mayoría de ocasiones dichos compañeros no muestren ese rechazo por miedo a ser agredidos o intimidados por el agresor (Jansen y cols., 2011)

Según los estudios realizados sobre el desarrollo emocional de los agresores en el fenómeno de bullying encontramos que los factores que influyen en el desarrollo de estas características, son los estilos educativos, el entorno de socialización y el clima familiar. Centrándonos en los estilos educativos parentales se hace necesario resaltar que la combinación de padres autoritarios con madres sobreprotectoras puede favorecer la expresión en el niño de conductas violentas y de acoso en el entorno escolar. Por otra parte, los estilos de crianza negligentes, en los que el niño carece de un modelo de conducta adecuado y de soporte emocional, también pueden favorecer la aparición de conductas agresivas o de intimidación hacia el resto de compañeros de clase o del centro educativo.

Si hablamos del clima familiar, encontramos estudios que evidencian que éste suele ser hostil donde abundan las expresiones de ira y agresividad, añadiendo a ello el alto nivel de conflicto con el que conviven en el día a día en el hogar y la tolerancia de conductas violentas que puede presentar el niño.

No todos los agresores actúan de la misma manera. Algunos investigadores diferencian entre agresor instrumental y agresor reactivo. El instrumental se caracteriza por tener una buena cognición social o capacidad para comprender las emociones, intenciones y pensamientos de otros. Sumado a esto la baja empatía y la actitud emocional que les define, provoca que éste lleve a cabo situaciones de intimidación hacia otros compañeros para conseguir sus propósitos.

Por otra parte el reactivo, es aquel alumno que ante una situación inesperada y/o desagradable para éste, debido a la falta de control emocional y a la

escasez de habilidades comunicativas y de reconocimiento emocional, reacciona de una manera agresiva hacia la víctima (Collell y Escudé, 2003)

El sexo que predomina, en general, en este perfil suele ser el masculino, en el cual la manifestación de agresiones suele ser de manera directa, a diferencia de las chicas que predomina la psicológica y/o la exclusión social.

Hay ocasiones en las que las chicas actúan como agresoras porque es su forma de responder a los ataques recibidos por parte de otros agresores, es decir, que son víctimas a la vez que agresoras (Cerezo, 2008)

1.3.2. Víctima

Son muchos los estudios que relacionan el déficit de habilidades sociales y comunicativas con el perfil de víctima.

Según Cerezo, Sánchez y Arenal (2015) los alumnos con perfil de víctima suelen percibir cierto rechazo por parte del resto de compañeros de clase. Asimismo, debido a la timidez e inseguridad que suelen mostrar, el resto de compañeros pueden percibirlos como poco sociables y de este modo no querer relacionarse con ellos. Es por ello que son niños con escasa red social.

A diferencia de otros estudios que encuentran mayor el número chicos como víctimas, Cerezo en un estudio realizado en 2008 sobre las desigualdades de género en la violencia entre iguales evidenció que el número de víctimas femeninas triplicó al de varones. El tanto por ciento de chicas era del 25,5 mientras que el de chicos era de 7,14.

En referencia a las víctimas provocadoras, según Cerezo (2008), los chicos representan un 9% frente al 4% de las chicas, por lo que se puede estimar que en este rol hay una mayor incidencia de chicos que de chicas.

1.3.3. No implicados

Cuando ocurren situaciones de bullying en la escuela no sólo participan en esa dinámica las víctimas o agresores. También existe un rol implicado que es bastante determinante a la hora de erradicar o perpetuar dichas situaciones de acoso (Olweus, 1993).

Este rol que toman los alumnos que no se consideran ni víctimas ni agresores es denominado como

o no implicado no implicado (Cerezo, 2012). En los últimos años ha crecido exponencialmente el estudio de este tipo éstos (Díaz-Aguado, 2004; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999)

Los observadores no tienen unas características psicológicas y emocionales particulares, es decir, que cualquier niño o niña puede ser testigo de una situación de acoso escolar. Lo que sí que es cierto es que éstos toman un papel bastante importante con respecto al mantenimiento de dichas situaciones. Según Cerezo (2002), si los niños que observan esas conductas o situaciones de acoso escolar, intervienen y toman un papel activo, defendiendo a los niños o niñas de una manera directa o indirecta, es decir, protegiendo a la víctima o pidiendo ayuda a un adulto, entonces dichas situaciones no se repetirían ni se alargarían en el tiempo. Reduciéndose así los casos de bullying en el centro escolar.

Por otra parte Avilés (2006) denomina a este grupo de niños como observadores o testigos y distingue entre diferentes tipos.

- Testigo indiferente: se trata de aquellos a los que no les importa lo que pasa, y no hacen nada por evitar la situación de maltrato.

- Testigo culpabilizado: son aquellos que tienen miedo, temor y culpabilidad. El temor que sienten es hacia el agresor, creen que podrían convertirse en la próxima víctima de éste, por lo que, aun considerando inadecuada la conducta de mismo, evitan actuar para defender a la víctima o atajar el problema.

Esta situación de indefensión, y miedo a convertirse en la siguiente víctima, por parte del testigo culpabilizado puede dar lugar a que dichos alumnos se conviertan en agresores para evitar ser víctimas. Este fenómeno se conoce como “contagio social”.

Es por ello por lo que Smith (2005) resalta la necesidad de obtener información necesaria sobre las situaciones de bullying en la escuela.

Resumen

1.4. Factores de riesgo

Según la OMS, “un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión”

Dentro de la dinámica de bullying un factor de riesgo es cualquier característica tanto del implicado como del entorno que aumente la probabilidad de sufrir situaciones de acoso en la escuela. Dichos factores pueden ser numerosos y heterogéneos (Avilés, 2003; Serrano e Iborra, 2005)

De este modo, se han encontrado evidencias que demuestran que los hombres tienen más riesgo de ser agresores o víctima/agresor que las mujeres. Y éstas últimas tienen más riesgo de ser acosadas en la adolescencia. Además se ha

observado que la agresividad en los niños sigue manifestándose, incluso, con el cambio de primaria a bachillerato (Arroyave, 2012).

Los problemas socio ambientales como la violencia doméstica o conflictos con vecinos pueden ser un factor de riesgo. Otro de los factores de riesgo a tener en cuenta en el fenómeno de bullying son las dificultades motrices, tanto para tener riesgo de ser agresor como víctima, ya que la falta de habilidades motoras puede provocar una sensación de competencia baja lo que aumenta el aislamiento.

Por otra parte, los factores familiares también influyen en el rol que pueden adquirir los niños en el fenómeno del bullying. Es importante la relación que tengan los padres con los niños y con ellos mismos. Una educación con una protección elevada o un desamparo hacia los niños puede tener consecuencias a la hora de desenvolverse en ambientes escolares, lo que determinará el rol adquirido por éstos (Albores-Gallo et al., 2011; Kumpulainen, 2008; Romelsjö & Jokinen, 2012).

1.4.1. Factores Familiares

La familia es un pilar importante para la educación del niño o niña y sin duda alguna es el primer modelo de socialización con el que se encuentra estos niños. Es por ello que la influencia familiar es clave para proteger o puede ser predictivo de conductas violentas.

Para Garaigordobil y Oñederra (2010), Olweus (1998) y Serrano e Iborra (2005) los problemas psicológicos en los progenitores, así como una mala comunicación intrafamiliar, ya sea porque es inexistente o agresiva, falta de

apoyo e interés por los niños, un apego escaso o inseguro, además de comportamientos agresivos por parte de los miembros de la familia son características y factores que influyen para que exista riesgo de conductas violentas en éstos niños, así como favorecer la probabilidad de que adquieran el rol de agresor en la escuela.

Por otra parte, los factores de riesgo para la víctima pueden ser varios. Autores como Cerezo (2001) o Serrano e Iborra (2005) afirman que la falta de habilidades sociales, baja autoestima, rasgos característicos como etnia o culturas distintas y claros signos de inquietud o nerviosismo unido al aislamiento producido por un elevado nivel de timidez e introspección y baja asertividad (Smith, 1989) pueden propiciar que el niño o niña adquiera el rol de víctima en el centro escolar

1.5. Consecuencias

Los efectos negativos del acoso escolar no sólo afectan a la víctima, aunque sí que es cierto que para ésta las consecuencias son muchísimo más notorias. Estos efectos también se muestran en agresores y espectadores, los cuales se verán reflejados en su comportamiento actual y futuro, teniendo un aprendizaje de hábitos negativos (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Las consecuencias para la víctima dependen de diferentes aspectos relacionados con la frecuencia, cuantos más días sufra la víctima situaciones de acoso escolar, más efectos negativos tendrá para ella. Además de la frecuencia, las consecuencias, también están influenciadas por la gravedad y la duración de las agresiones. Si la víctima lleva varios meses sufriendo actos violentos y de intimidación, dichas consecuencias serán más notorias.

En este sentido, existen efectos negativos a corto y a largo plazo para la víctima. Los primeros se pueden presentar desde el comienzo de las agresiones y marcar el desarrollo psicosocial de la misma. La primera área afectada es la académica, lo que provoca un descenso en el rendimiento académico, ya sea producto de la ansiedad producida por la situación a la que están sometidas las víctimas o por causa directa del bullying, es decir, porque el agresor les obligue a hacer sus deberes, se los robe o le intimide para que suspenda algún examen o no haga las actividades correspondientes. Además, al bajo rendimiento académico se le suma el absentismo escolar, causado por la evitación de la víctima de ver al agresor y huir del ambiente negativo en el que está inmersa. (Avilés, 2006).

Además, la víctima puede comenzar a perder confianza en sí misma y a tener una autoimagen negativa. Todo ello unido a el sentimiento de culpa que puede aflorar sintiéndose merecedora de todo lo que le ocurre (Barri, 2006)

Las víctimas viven el día a día con incertidumbre, con miedo a que llegue el momento en que el agresor actúe y ésta sufra alguna agresión. Esto lleva a la misma a un estado de ansiedad bastante elevado. Estas agresiones o situaciones de acoso hacia la víctima se ven favorecidas por el aislamiento social en el cual se ve inmersa (Rodríguez, 2008).

Por otra parte, en el caso de la víctima, están también las consecuencias a largo plazo, las cuales aparecen si no se detecta la situación de acoso escolar o si se prolonga mucho en el tiempo. Una de estas consecuencias es la fobia escolar, que puede aparecer debido al absentismo escolar y a que la intensidad del miedo por volver al lugar donde ocurren las agresiones aumenta. Además, pueden presentar trastorno de estrés postraumático, trastornos del sueño e

incluso depresión. En los casos más graves con una ansiedad muy elevada y estado de ánimo depresivo, pueden desencadenar ideación suicida (Mancheno y Morocho, 2012; Olweus, 2004).

1.6. Prevención del bullying o acoso escolar

Según la ONU, el 25% de la comunidad escolar se ve afectada por el fenómeno del bullying o acoso escolar provocando graves consecuencias, en primer lugar, a las víctimas (Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011), a agresores (Cerezo, Méndez y Ato, 2013) e incluso a los no implicados. Es por ello por lo que diversos informes sobre bullying o acoso escolar ponen de manifiesto la necesidad de una intervención preventiva (AA.VV, 2007), así como dotar de herramientas a padres, profesores y alumnos para afrontar este fenómeno (Cerezo y cols. 2010).

Existen diversas acciones y actividades que se pueden realizar para prevenir las conductas relacionadas con el bullying. Dichas acciones se dividen en tres niveles (Collell y Escudé, 2007).

Por un lado tenemos la Prevención Primaria, la cual plantea herramientas de actuación antes de que existan episodios de acoso escolar, es decir, hace referencia a todas aquellas acciones que están encaminadas a mejorar la convivencia y el clima del aula, promueve actitudes y conductas que favorecen las relaciones interpersonales (Cornelius y Resseguie, 2006). Para llevar a cabo estas acciones existen tres ejes fundamentales recogidos en un programa de convivencia escolar (Collell y Escudé, 2007)

- Gestión por parte de la dirección del centro para tener procedimientos correctos para la resolución de conflictos como, por ejemplo, la mediación.
- Integración de la educación socioemocional en la educación obligatoria como manera de mejorar la convivencia.
- Utilizar el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza-aprendizaje para mejorar las habilidades sociales y el desarrollo de las competencias sociales.

Por otro lado, está la Prevención Secundaria que está dirigida a prevenir situaciones de acoso escolar que están empezando pero todavía no se han consolidado. Para ello hay que detectar precozmente este tipo de situaciones mediante cuestionarios y encuestas, de esta manera se logrará sensibilizar a toda la comunidad educativa y se podrá detectar a aquellos alumnos en situación de riesgo.

Este tipo de prevención se debería llevar a cabo en las tutorías para intentar resolver conflictos generados en el aula y, de este modo, potenciar las redes sociales existentes en la misma y, así, buscar un bienestar personal para todos.

Por último, la Prevención terciaria, sería la intervención propiamente dicha, es decir, una intervención directa para detener situaciones de bullying que ya se han producido, se centra en minimizar el impacto en los roles implicados en el fenómeno. Dentro de esta prevención cabe destacar que el centro escolar debe disponer de un protocolo de actuación para afrontar estas situaciones.

Es importante resaltar que independientemente del tipo de prevención que llevemos a cabo se puede trabajar en varios niveles, como son el centro, el

aula y con los alumnos. Además es primordial tener en cuenta el análisis de la situación, ya que es necesario saber en qué momento se encuentra el acoso para decidir qué tipo de intervención realizar.

1.6.1. Programas de Prevención Europeos

Varios investigadores han propuesto diversos modelos para prevenir y reducir el bullying en las aulas y mejorar la convivencia escolar, muchos de estos programas han servido como referencia para elaborar propuestas posteriores.

Es necesario destacar el *Bullying Prevention Program de Olweus* (1993). Este programa surge a partir de las investigaciones llevadas a cabo por Olweus, fue admitido como iniciativa nacional por el Ministerio de Educación Noruego que sirvió posteriormente en otras intervenciones llevadas a cabo en Suecia, Finlandia y Alemania. Además dicho programa fue utilizado como referencia e inspiración para el programa *"Blueprint"* de EEUU.

El programa de Olweus es el primero que se basa en el principio básico de la responsabilidad compartida por todos los roles implicados en fenómeno de bullying, destacando la importancia de la relación de la escuela con su entorno. Además presenta como aportación novedosa la necesidad de implicación de toda la comunidad educativa y de concienciación sobre la importancia de este problema.

Éste es un programa que ha sido evaluado y desarrollado durante un período de 20 años, es un programa que tiene como mensaje: *"No aceptamos el acoso dentro de nuestra escuela y pondremos los medios para ponerle fin"*. Uno de los objetivos es cambiar "las estructuras de oportunidad y recompensa" de

forma que haya menos posibilidades y ninguna recompensa al comportamiento acosador dentro y fuera de la escuela.

Otro de los proyectos pioneros en la prevención del acoso escolar es el *Proyecto Sheffield de Smith y Sharp (1994)*, que se ha llevado a cabo en Reino Unido e Irlanda. Tiene como objetivo elaborar un programa de intervención en el que participe toda la escuela, además de desarrollar actuaciones para los tres niveles (centro, clase e individual), formando así una unidad de prevención e intervención completa.

1.6.2. Programas de prevención en España

En este apartado hablaremos de la importancia de los programas de prevención para España y qué programas existen actualmente para dicha la prevención del acoso escolar.

A pesar de los distintos programas que reinan, autores como Trianes (2000) apuntan que la prevención e intervención educativa debería ir más allá, es decir, buscar recursos y tratamientos eficaces que se basen en los marcos teóricos y de investigación que hayan sido eficaces.

Tras la publicación del Informe del Defensor de Pueblo (2007), en el cual se publica la situación de este fenómeno y cómo está afectando al país, desde las comunidades autónomas se empezó a plantear acciones con el objetivo de disminuir la violencia y fomentar la convivencia escolar.

En España, las instituciones educativas, han solicitado la colaboración de expertos para la elaboración de programas y protocolos de actuación de convivencia escolar adaptados a las necesidades de cada centro, al mismo

tiempo que se elaboran recursos materiales para que el profesorado pueda intervenir directamente (Garaigordobil y Oñoderra, 2010)

A continuación se indican los principales programas o planes de convivencia existentes en las comunidades autónomas españolas:

- Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado el *“Plan para la promoción y mejora de la convivencia”*, 2005. Además a nivel estatal también se ha creado el *“Portal de convivencia del Ministerio y Ciencia”* (<http://www.mecd.gob.es>)
- Andalucía fue una de las primeras comunidades que desarrolló una propuesta para la prevención del acoso escolar *“ Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-Violencia”* (2001): proyecto SAVE y proyecto ANDAVE.
- En la Comunidad Autónoma de Galicia, en el Ayuntamiento de Vigo, desarrollaron el programa *“Aprender a Convivir”* (2000-2003). Además en 2007, desarrollaron el *“Plan integral de mejora de la convivencia escolar”*
- Comunidad Valenciana, lleva a cabo el *Plan PREVI “Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares”*, que lleva en rigor desde el año 2005.
- Comunidad de Navarra, desarrollan el *“Plan para la mejora de la Convivencia en centro educativos de la Comunidad de Navarra”*, 2005.
- Aragón, lleva a cabo el *Plan para la mejora de la Convivencia en los centros educativos con la “Guía cuento contigo”* (2005)
- Asturias, cuenta con el Plan *“Encuentrastur”* (2009)

- Baleares, propone el “*Observatorio para convivencia escolar*” que pone en marcha una portal Web para informar, orientar y asesorar al profesorado, al alumnado y a las familias, (2006).

A parte de todos estos planes, en España se han elaborado otros programas de intervención que abordan el fenómeno del bullying en las aulas y con el trabajo entre los iguales, como por ejemplo, los trabajos desarrollados por Diaz-Aguado (2006); Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea (2009); Monjas (2007); Ortega y Mora-Merchán (2005).

Siguiendo esta línea también se han elaborado otros programas que además de trabajar con el alumnado dotar de herramientas al profesorado (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007) e incluso han incorporado la participación familiar (Ortega y Del Rey, 2003).

En definitiva, los programas de intervención y prevención desarrollados en España para la prevención del bullying, en su mayoría, se desarrollan entorno a dos objetivos generales: la disminución de los actos violentos y la prevención. Según la revisión de programas para la intervención de la violencia escolar por Garaigordobil y Oñoderra (2010) se pueden encontrar:

1. Programas de innovación o cambio de estrategia escolar: en ellos parten de la idea de que el centro educativo es un espacio de convivencia que debe facilitar las relaciones positivas.
2. Programas que focalizan la formación del profesorado.

3. Propuestas de actividades para desarrollar en el aula, las cuales están dentro de cinco líneas de actuación:

- Gestión del clima social del aula: aprendizaje de normas (Pérez, 1996) y reuniones de padres y profesores (Olweus, 1998).
- Trabajo curricular en grupo cooperativo: aprendizaje cooperativo (Johnson, 1989), tolerancia a la diversidad (Díaz-Aguado y Royo, 1995) y tutoría o asamblea del aula (Olweus, 1998).
- Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Comportamiento: Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, PEHIS (Monjas, 2002), propuesta de currículo de educación emocional en Educación Infantil (Bisquerra, 2004), aprender a convivir (Justicia, 2006).
- Actividades de educación en sentimientos: desarrollo afectivo y social en el aula (Trianes y Muñoz, 1997), educación emocional para la prevención de la violencia (Caruana, 2005), programas de juego (Garaigordobil, 2000-2007).

4. Estrategias de actuación específicas contra la violencia escolar existente:

- Círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994)
- Mediación de conflictos (Fernández, 1999; Torrego, 2000)
- Método Pikas (Ortega, 1998)
- Desarrollo de la empatía para los agresores (Ortega, 1998).
- Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar (Morán, 2006).
- La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1998)

Existen programas preventivos del acoso escolar, españoles, que han demostrado su eficacia. Uno de estos programas es el Programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) el cual tiene como función la intervención psicoeducativa y tratamiento del bullying (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011). Este programa plantea dicha intervención implicando al contexto familiar, escolar (directivos y profesores), al alumnado y a los implicados directamente en el fenómeno del bullying. El objetivo de este programa es prevenir el bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las relaciones entre el alumnado mediante la mejora del clima del aula. Utiliza diversas herramientas como son las de detección e intervención, además de proponer acciones para favorecer el desarrollo de conductas prosociales, el control de comportamiento, así como de estrategias de afrontamiento para las víctimas. Todas estas herramientas se pueden utilizar tanto para prevención primaria como secundaria.

La estructura de dicho programa consta de 6 fases: concienciación del problema, periodo de análisis de la situación, concreción de actuaciones y calendario, comunicación del programa y compromiso, puesta en práctica de lo acordado y revisión y seguimiento.

CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL



Antecedentes inteligencia emocional

Existen dos supuestos clásicos acerca de la inteligencia. El primero considera que es una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menor medida. El segundo afirma que ésta puede medirse a través de instrumentos estandarizados.

Los dos supuestos anteriores fueron “válidos” hasta la década de los ochenta en el siglo XX, cuando Gardner, en su obra Estructuras de la mente, afirmó, por primera vez que no existe una inteligencia única sino que dependiendo del ser humano, éste posee varias inteligencias. Esta teoría, llamada “de las inteligencias múltiples”, dio cabida al concepto de inteligencia emocional (IE) tan popular en nuestros días.

En 1990, Salovey y Mayer utilizan la teoría de las inteligencias múltiples y crean un nuevo término: inteligencia emocional a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. Su modelo lleva el nombre de Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Dicho término surgió de la necesidad de responder al interrogante: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? Según sus autores, la IE está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones.

No obstante, corresponde a Goleman el mérito de difundir el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio

de la Inteligencia emocional sus alcances y beneficios en el campo de la administración.

Por otro lado, Bar-On en 1997 presentó un modelo donde se distinguen 5 componentes factoriales como son, el componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente del manejo del estrés, componente del estado de ánimo en general. Este modelo a diferencia de otros, como el de Salovey y Mayer en el cual consideran la inteligencia emocional como la combinación de 4 habilidades, se clasifica como mixto, ya que tiene en cuenta, no sólo las habilidades sino también, las características personales.

2.1 Definición de Inteligencia Emocional

El término de inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, los cuales la definen como “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. Dichos autores han ido revisando esta definición en repetidas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Salovey, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, Mayer, Caruso y Salovey, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Por otro lado en 1997 Reuven Bar-On definió la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Pero fue Daniel Goleman (1995a) quién popularizó este término con su libro “Inteligencia Emocional. Este autor se refiere a la inteligencia emocional como

un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. La define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Más tarde, en 1998, reformula esa definición añadiendo el manejo de las relaciones interpersonales.

Valles (1999) define la inteligencia emocional como la capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas. En este sentido, la inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza de las emociones de manera que sea una fuente de energía humana, de información, relaciones e influencia (Cooper y Sawaf, 1997). Los individuos

Por otra parte, Salovey y Mayer consideran que las definiciones de inteligencia emocional deberían relacionar emoción con inteligencia, puesto que estos dos términos tienen que estar estimados en ambos. A medida que se vaya investigando sobre dicho tema, se podrá evaluar de una manera más eficaz cómo la inteligencia emocional puede llegar a ser un punto clave en el logro.

2.2 Diferencias de género y edad

La socialización e instrucción emocional se produce de forma distinta para niños y niñas. Los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos. Las madres conservan aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los padres cuando juegan con sus hijos e hijas. Además utilizan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan sólo con sus hijas, sumando a ello que son más detallistas con ellas cuando describen su estado emocional (Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Lstorre, J. M.; 2008)

Elaine Scharfe (2000) encontró que estas diferencias además eran estables en el tiempo. Es por ello que esta desigualdad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes en mujeres y hombres que dan lugar a los diversos estereotipos actuales acerca del género.

No obstante, según la revisión realizada por Sánchez y cols. (2008) se aprecia disparidad en los resultados obtenidos en función del tipo de instrumentos de evaluación. En cuestionarios o medidas de autoinforme, donde el sujeto proporciona información acerca de la percepción que tiene sobre su propia inteligencia emocional o sobre la de una tercera persona, en la mayoría de casos no se han encontrado claras diferencias significativas en la inteligencia emocional entre hombres y mujeres. Sin embargo, medidas de ejecución o pruebas de habilidad, donde a los sujetos se les plantea resolver determinados problemas emocionales, se han constatado claras diferencias significativas en inteligencia emocional, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres. Corroborando así las diferencias de género que se muestran desde la niñez en relación a las competencias emocionales y resaltando cómo los hombres muestran una inteligencia emocional superior a la que posteriormente desarrollan y cómo a las mujeres les ocurre lo contrario (Guastello y Guastello, 2003).

En referencia a la edad y según los datos obtenidos en la investigación realizada por Ugarriza y Pajares (2005), las puntuaciones de inteligencia emocional en niños de 10 años eran menores que los de las obtenidas en los alumnos de 7 a 9 años. Por otra parte, no se observaron diferencias significativas en los grupos de edad de 7 a 9 y de 10 a 12 años.

No obstante, cabe destacar que las investigaciones realizadas por Bar-On y Parker (2000) muestran que la inteligencia emocional se va incrementando a medida va aumentando la edad de los niños.

Un estudio llevado a cabo por Aquino en el 2003 muestra cómo existen diferencias significativas, con respecto a la edad, en algunas de las dimensiones de inteligencia emocional.

Siguiendo en esta línea, las diferencias con respecto a la edad en conductas violentas, hay que destacar que conforme va aumentando la edad las situaciones de violencia física disminuyen dando paso a un comportamiento más relacional, es decir, a conductas de tipo psicológico, siendo destacable que ocurre en ambos sexos (Green, Collingwood y Ross, 2010).

2.3 Modelos de IE

A partir de la literatura, se ha realizado una revisión de los principales modelos sobre inteligencia emocional. Éstos se han clasificado en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos.

2.3.1 Modelo Mixto

Entre los principales autores se encuentran Goleman (1995) y Bar-On (1997). Éstos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

2.3.1.1 Modelo de Goleman.

Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Un

ejemplo lo podemos observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan.

Los componentes que constituyen la Inteligencia emocional según Goleman (1995) son:

- *Conciencia de uno mismo.* Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- *Autorregulación.* Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- *Motivación.* Se explican cómo tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
-
- *Empatía.* Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
-
- *Habilidades sociales.* Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

2.3.1.2 Modelo de Bar-On.

El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

El modelo está compuesto por 5 componentes factoriales: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente del manejo del estrés y componente del estado de ánimo en general. Cada uno de estos componentes está formado por distintas

subescalas, siendo 15 el número total de éstas. Las definiciones de estas 15 subescalas evaluadas por el inventario de cociente emocional son las siguientes:

1. Componente intrapersonal:

- *Comprensión emocional de sí mismo*: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
- *Asertividad*: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- *Autoconcepto*: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- *Autorrealización*: habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.
- *Independencia*: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

2 Componente interpersonal:

- *Empatía*: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- *Relaciones interpersonales*: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
- *Responsabilidad social*: habilidad para mostrarse a sí mismo como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

3 Componentes de adaptabilidad:

- *Solución de problemas*: capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.
- *Prueba de la realidad*: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.
- *Flexibilidad*: habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

4 Componentes del manejo del estrés:

- *Tolerancia al estrés*: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- *Control de los impulsos*: habilidad para resistirse o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

5 Componente del estado de ánimo en general:

- *Felicidad*: habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- *Optimismo*: habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

2.4 Modelo Habilidades

2.4.1 El modelo de Salovey y Mayer.

El modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en el 1990, Salovey y Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y, por ende, uno de los más populares.

Estos autores fueron los primeros en proponer una herramienta de evaluación, un autoinforme de inteligencia emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995)

La finalidad de esta herramienta de evaluación es medir la inteligencia emocional como una inteligencia clásica, es decir, a través de tareas de ejecución evitando así los sesgos que puedan mostrar los cuestionarios. Es por ello que desarrollaron formas de medición más objetivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Para dichos autores la mejor forma de evaluar las habilidades de una persona es mediante ejercicios que requieran demostrar la eficacia de dichas habilidades comparando los resultados con criterios de evaluación predeterminado y objetivos (Mayer y cols., 1999; Mayer, 2001)

Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

- *Percepción emocional.* Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
- *Facilitación emocional del pensamiento.* Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones

pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

- *Compresión emocional.* Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
- *Dirección emocional.* Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.
- *Regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal.* Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

En resumen, establecen una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua.

2.4.2 Otros modelos

Incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales.

2.4.2.1 El modelo de Cooper y Sawaf.

Se le ha denominado como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por su composición ya que Cooper y Sawaf (1997) basan la inteligencia emocional en cuatro soportes básicos. Dicho modelo se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito organizacional de la empresa.

A continuación, se muestran los 4 aspectos fundamentales del modelo:

- *Alfabetización emocional.* Constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.

- *Agilidad emocional.* Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- *Profundidad emocional.* Se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- *Alquimia emocional.* Habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

2.4.2.2 El modelo de Vallés y Vallés.

Vallés y Vallés (1999) describe en su modelo una serie de habilidades que componen la inteligencia emocional, enumerándolas éstas en diferentes aspectos: conocerse a sí mismo, auto motivarse, tolerar la auto frustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autor reforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, auto verbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Asimismo el autor, establece otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, percibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, percibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

Este modelo recoge, a modo de revisión bibliográfica, las características de los modelos anteriores, aunque completo en sí mismo, existe una falta de concreción en el diseño.

2.5 Importancia y beneficios de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se asocia a mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico. Salovey, Stroud, Woolery y Epel, (2002) han mostrado que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional informan un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Así como que responden al estrés con menos ideaciones suicidas y menor desesperanza comparados con aquellos con baja IE (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002).

En adolescentes ocurre algo similar. Los sujetos con sintomatología depresiva presentan menores niveles de inteligencia emocional y mayores puntuaciones

en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Igualmente, aquellos que puntúan alto en inteligencia emocional se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002).

Por otro lado, los estudios realizados evidencian que una baja inteligencia emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que a bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Según la investigación de Trinidad y Johnson, (2002) los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco. Por tanto, una elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja inteligencia emocional es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2006), la inteligencia emocional nos permite disminuir la intensidad y la frecuencia de estados emocionales negativos, causados por circunstancias o situaciones adversas del día a día que nos provocan cambios en nuestro estado físico y cognitivo. En este

sentido, la inteligencia emocional nos protege, o en mayor medida nos hace menos vulnerables, de los efectos negativos y en situaciones extremas de la depresión (Fernández-Berrocal y Extremera, 2015).

Siguiendo en esta línea, personas con depresión pueden mostrar también síntomas psicósomáticos además de un trastorno neurológico denominado alexitimia, dicho trastorno se caracteriza por la falta o dificultad de expresar verbalmente los sentimientos, incapacidad para reconocer las emociones además de dirigir su atención o pensamientos a detalles externos. Es por ello, que Marc Lumley y su equipo en 2005 decidieron investigar sobre la alexitimia y la relación que ésta podría tener con la inteligencia emocional. El resultado de este estudio demuestra que existe una correlación negativa entre los indicadores de alexitimia y el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso).

No sólo es importante la inteligencia emocional en estados emocionales negativos o en trastornos dónde predominan las emociones negativas. Se ha demostrado en personas con esquizofrenia que un tratamiento basado en un entrenamiento con procesos cognitivos relacionados con la inteligencia emocional, muestran un aumento en las habilidades socioemocionales (Eack, Hogarty, Greenwald, Hogarty y Kshavan (2007).

2.6 La inteligencia emocional y el desarrollo infantil

La inteligencia emocional abarca una serie de capacidades básicas como el reconocimiento de emociones propias o la comprensión de las emociones de los demás. Estas capacidades que, además, nos permiten tener más seguridad en nosotros mismos y con respecto a las relaciones con los demás, se van forjando en los primeros años de vida. Es por ello que es muy importante llevar

a cabo una buena educación emocional desde la infancia (Berrocal y Ruiz, 2008).

El estudio de las emociones infantiles se ha llevado a cabo desde el año 1872 cuando Darwin, con su investigación, comprobó que los bebés tienen un repertorio innato y universal de expresiones faciales además de un mecanismo de reconocimiento por el cual son capaces de otorgar un significado a dichas expresiones.

En la primera infancia la parte emocional predomina a la racional. Es por ello, que es importante conocer las etapas del desarrollo emocional de un niño para en un futuro poder estimular, de una manera adecuada, las habilidades pertenecientes a cada etapa (Muro, 2013)

Desde el momento del nacimiento los recién nacidos son capaces de expresar emociones como la sorpresa, el placer y el malestar. Antes de los dos años se van desarrollando y apareciendo las emociones básicas: alegría, ira, tristeza, sorpresa, asco y miedo. Además son capaces de mostrar conductas sociales mediante la expresión de la sonrisa.

Es a partir de esa edad cuando empiezan a ser más sociables y donde ya se han desplegado las emociones positivas y negativas. Sumado a ello que comienzan a experimentar la emoción de vergüenza ante el fracaso, es decir, surge la culpabilidad.

Según Kagan (2008), alrededor de los 5 años, el niño tiene conciencia firme de sí mismo y es cuando comienza a compararse con el resto de niños. De este modo, en esta etapa, surgen las emociones complejas como son el orgullo, la humildad, la inseguridad, la envidia, etc.

Es ya entrada la adolescencia donde existe un avance en la consolidación de las emociones adultas por parte del adolescente, el cual ya se siente capaz de observar el razonamiento de las creencias generadas por él.

Siguiendo por la línea de las emociones en la edad adulta, González Ramírez (2007) afirma que éstas nos ayuda en las relaciones sociales, ya que nos permiten adaptarnos mejor al mundo social, tener una buena comunicación con el resto de personas, así como una motivación personal que nos lleva a lograr nuestros objetivos y resolver conflictos, sin olvidar la habilidad de empatizar.

2.7 La inteligencia emocional y las habilidades sociales

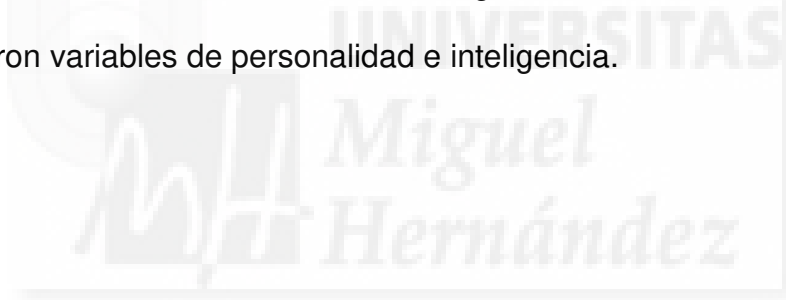
La inteligencia emocional también influye sobre la calidad de las relaciones interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes además de dominar la destreza de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, también son más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

Ya en etapas tempranas, Rubin (1999) describe que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en inteligencia emocional.

Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) constataron que los adolescentes con alta inteligencia emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban

comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

Resultados similares se han obtenido también en etapas posteriores. Ciarrochi, Chan y Caputi, (2000) encontraron que estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales. En la misma línea, en el estudio realizado por Lopes, Salovey y Straus (2003), los estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia.



2.8 Inteligencia emocional y rendimiento escolar

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes influyendo en su rendimiento académico. En un estudio realizado por Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) se evidenció que los alumnos que puntuaron alto en habilidades intrapersonales, adaptabilidad y manejo del estrés presentaban mayor rendimiento académico que aquellos con puntuaciones menores.

Barchard (2003) evaluó a estudiantes universitarios controlando además, habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización y variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Sus resultados apoyaron la idea de que la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su éxito escolar.

Al hilo de lo referenciado, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Argumentan que este hallazgo está en línea con los resultados de investigaciones estadounidenses que confirman que las personas con ciertos déficits (por ejemplo, escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más

vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

2.9 Inteligencia emocional y autoestima

Hewit (2002) define la autoestima como una dimensión evaluativa del autoconcepto donde el individuo puede evaluar dicho autoconcepto en una escala que va de lo positivo a lo negativo.

Por otro lado, Maslow considera la autoestima como la necesidad de respeto y confianza en sí mismo. Para dicho autor todos tenemos la necesidad de ser aceptados y valorados por otros. Del mismo modo postuló que cada individuo tiene unas necesidades jerárquicas (fisiológicas, afectivas y de autorrealización) que deben ser satisfechas.

Son varios los autores (Gardner, 1998; Garrido y Talavera, 2008; Goleman, 2012; Salovey y Mayers, 1990) que consideran la inteligencia como una habilidad para ser conscientes y percibir nuestras emociones y las de los demás de forma adecuada y específica. Adquiriendo a su vez la capacidad de asimilación de los estados emocionales, además de cualidades como el cambio del estado de ánimo propio y de otras personas.

Son varios los estudios que muestran que personas con empatía tienen buenos niveles de autoestima. Siendo la primera una característica de la inteligencia emocional, por lo que la relación entre ambas influye en las relaciones interpersonales (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

Del mismo modo, estudios realizados en España y Chile han demostrado que personas con puntuaciones altas en inteligencia emocional también muestran

puntuaciones altas en autoestima (Fernández-Berrocal et al., 2002; Extremera, 2003). Un estudio reciente sobre la inteligencia emocional y autoestima en niños de 5 años muestra la estrecha relación existente entre ambos factores, puesto que los niños que presentaban niveles bajos de autoestima también los mostraban con el componente de inteligencia emocional (Martínez, 2015)



HIPÓTESIS Y OBJETIVOS



Objetivo general

Establecer la relación entre las distintas dimensiones de Inteligencia Emocional y los diferentes roles implicados en el fenómeno de bullying

Objetivos específicos

1. Analizar los perfiles sociodemográficos (género y edad) en los diferentes roles asociados al bullying.
2. Describir las diferencias existentes en cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional entre agresores y víctimas, así como en las puntuaciones globales de esta.
3. Analizar las diferencias existentes en cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional entre víctimas y niños y niñas no implicados, así como en las puntuaciones globales de esta.
4. Analizar las diferencias existentes en cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional entre agresores y niños y niñas no implicados, así como en las puntuaciones globales de esta.
5. Analizar las posibles diferencias en las dimensiones de Inteligencia emocional asociadas al género en el rol de agresor.
6. Analizar las posibles diferencias en las dimensiones de Inteligencia emocional asociadas al género en el rol de víctima
7. Analizar si existen diferencias entre víctimas, agresores y no implicados acerca de la percepción de seguridad en el centro escolar
8. Analizar si existen diferencias en la percepción del tipo de agresiones cometidas en el centro escolar entre víctimas y agresores.
9. Analizar si existen diferencias en la percepción de gravedad de las agresiones entre víctima y agresor.

Hipótesis

1. Existirán diferencias en cada una de las dimensiones de inteligencia emocional y en las puntuaciones globales de esta, entre los niños y niñas, de educación primaria, implicados en el fenómeno de bullying.

Consideraremos que se cumplirá esta hipótesis si hay diferencias significativas en al menos una de las 5 dimensiones de la inteligencia emocional descritas por Reuven Bar-on

2. Los menores agresores implicados en el fenómeno de bullying tendrán puntuaciones más bajas en las distintas dimensiones de inteligencia emocional así como en inteligencia emocional general .

Consideraremos que se cumplirá esta hipótesis si hay diferencias significativas entre en las puntuaciones generales de inteligencia emocional, según el instrumento de Reuven Bar-on, en al menos una de las dimensiones. Siendo más bajas las puntuaciones en los agresores que en los niños no implicados.

3. Los niños y niñas no implicados en bullying obtendrán puntuaciones mayores en las distintas dimensiones de inteligencia emocional, así como en inteligencia emocional general, que los niños y niñas víctimas.

Consideraremos que se cumplirá esta hipótesis si hay diferencias significativas en al menos una de las dimensiones de inteligencia emocional. Siendo más altas la puntuaciones en los escolares no implicados que en las víctimas.

4. Los niños y niñas implicados en el fenómeno de bullying percibirán de manera distinta la gravedad de las agresiones. Siendo las víctimas las que adviertan mayor gravedad de este fenómeno

Consideraremos esta hipótesis cumplida si encontramos que las víctimas perciben con más frecuencia las agresiones con gravedad elevada.

5. Los niños y niñas implicados en el fenómeno de bullying tendrán una percepción diferente acerca del tipo de agresiones más frecuentes en su centro escolar y de los espacios de riesgo en función del rol adoptado (víctima, agresor o no implicado)

Consideraremos esta hipótesis cumplida si hay diferencias en la descripción que hacen víctimas y agresores acerca tipo de agresión mas frecuente en su centro escolar o acerca de los lugares de riesgo de agresión.

6. Existen diferencias en el nivel de inteligencia emocional general en función del rol desempeñado por el niño o niña. (agresor, víctima y no implicados) según la edad. Disminuyendo la inteligencia emocional general conforme va aumentando la edad.

Consideramos esta hipótesis cumplida si existen diferencias significativas en, al menos, una de las dimensiones de inteligencia emocional descritas por Reuven Bar-On entre agresores, víctimas y no implicados en los diferentes rangos de edad. Siendo las puntuaciones más elevadas en niños y niñas de menor edad.



METODOLOGÍA



Tipo de diseño

El presente estudio emplea un diseño observacional y descriptivo de tipo comparativo y transversal. Dicho diseño es el más adecuado para observar la correlación existente entre dos variables y de este modo poder realizar inferencias. En este tipo de diseño se puede diferenciar entre variable dependiente e independiente.

Muestra

La muestra está conformada por 291 alumnos del Colegio de Educación Infantil y Primaria Víctor Pradera de la localidad de Elche, situada en la provincia de Alicante. Esta localidad tiene una población de 227659 siendo la tercera ciudad más poblada de la Comunidad Valenciana. Dicha muestra de alumnos está distribuida en diversos cursos de primaria: tercero, cuarto, quinto y sexto, siendo 67, 76, 76 y 72 el número de niños y niñas matriculados en esos cursos, respectivamente. En cuanto al género 162 pertenecen al masculino y 129 al femenino.

El Centro en el que se desarrolla el estudio es un colegio de titularidad pública, dependiente de la Consellería de Educación, capacitado para la prestación de Enseñanza de Infantil y Primaria

Tanto la población de Elche como la del Centro han ido creciendo estos últimos años en número de habitantes, en gran parte debido al aumento de la población inmigrante.

Además, cabe destacar que hay un tanto por ciento elevado de familias que se encuentra en situación laboral activa, mientras que una proporción menor está en paro.

La principal actividad económica de los padres/madres del Centro se relaciona con el calzado, seguida de la construcción, la docencia y la hostelería.

Por otra parte, es reseñable destacar que dentro de las actividades curriculares programadas durante curso en el centro no está reflejado incluir la educación emocional, es decir, que dentro del aula no se trabaja de una manera transversal la inteligencia emocional.

Variables e instrumentos

Para la información sociodemográfica se confeccionó un cuestionario *ad hoc* para conocer las características de la muestra como son la edad, la nacionalidad, número de hermanos, profesión de la madre y el padre y estado civil de los padres.

Para la evaluación de las variables se utilizaron dos cuestionarios estandarizados. Para medir la Inteligencia emocional se utilizó la adaptación peruana de Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory (Inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de BarOn) y para la de Bullying se utilizó el “Test BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares”.

“Inventario de Inteligencia Emocional ICE:NA de BarOn”

Antes de seleccionar este cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional se realizó un búsqueda bibliográfica, tanto nacional como

internacional, sobre diversos instrumentos para medir esta variable. Las bases de datos que se utilizaron para dicha búsqueda fueron PSYCINFO, PSICODOC, MEDLINE, CSIC-ISOC,

Se decidió utilizar este instrumento porque mide la Inteligencia Emocional Rasgo según el modelo de BarOn. Es decir, que tiene en cuenta, no sólo las habilidades emocionales sino, los rasgos de personalidad. De este modo, para la medida de estos constructos se hace necesario realizarlo mediante un cuestionario autoinformado.

Es un inventario creado por Reuven Bar On que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. Se trata de un instrumento autoadministrado, el cual evalúa las habilidades emocionales y sociales en niños y adolescentes entre 7 y 18 años.

Dicho cuestionario dispone de dos formas de aplicación, la abreviada y la completa. Así como una escala que evalúa las respuestas inconscientes.

En este estudio seleccionó la forma abreviada porque consideramos que era la más adecuada para la muestra, ya que la media de edad de ésta es de 9,58 años y la forma completa podría ser algo compleja para su cumplimentación debido a la cantidad de ítems que presenta (60 ítems)

La forma abreviada está formada por 30 ítems con 4 alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (1=muy rara vez, 2= rara vez, 3= a menudo y 4= muy a menudo), distribuidos en 6 escalas: Inteligencia Emocional Total, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad e Impresión Positiva.

La administración de esta forma de cuestionario tiene una duración aproximada de 10 a 15 minutos.

En referencia a la interpretación del BarOn ICE ésta está basada en el análisis de los ítems, en las puntuaciones de diferentes escalas, en la escala de impresión positiva y en el índice de inconsistencia.

Siguiendo en esta línea, las puntuaciones altas del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social. En relación a las puntuaciones estándar del BarOn ICE: NA, éstas tienen una media de 100 y una desviación estándar de 15.

Para conocer el grado en el que covarían los ítems que constituyen el test, es decir, la consistencia interna de dicho instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach (.81). Siendo éste, en general, bastante satisfactorio.

“Test BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares”

Para medir la variable de bullying utilizamos un instrumento de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares, cuya autora es Fuensanta Cerezo Ramírez.

Este cuestionario se presenta en dos modalidades, forma A, para alumnos, y la forma P, para profesores.

Forma A

La forma A es aplicable a alumnos de entre 7 y 16 años, puede ser cumplimentada tanto de forma individual como colectiva y deberá ser efectuada por todos los miembros del grupo. Esta forma contiene preguntas que se dividen en tres dimensiones. La primera corresponde a la posición social de

cada miembro del grupo y la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto (ítems 1-4). La segunda hace referencia a la relación Agresión-Victimización (ítems 5-10); los ítems que pertenecen a estas dimensiones se cumplimentan mediante la nominación directa. La tercera dimensión evalúa las circunstancias o aspectos situacionales de esta dinámica (ítems 11-13), en cuanto al lugar deben solicitar por orden de preferencia (1º al 4º) y en cuanto a la frecuencia deben elegir una sola opción entre 4. Además existe una valoración topográfica de la situación que pueden seleccionar como grave o peligrosa (ítem 14). Del mismo modo figura otra en la que señalan la percepción de la seguridad-inseguridad en el centro (ítem 15).

Forma P

La forma P es utilizada para contrastar los resultados obtenidos en la forma A (alumnado). Es aplicable a profesores de educación primaria y secundaria. Esta modalidad recoge las siguientes variables: elegido, rechazado, débil, cruel, fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía.

La administración de estos cuestionarios tiene una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos.

La validez de este cuestionario se realizó mediante un análisis factorial. Se llevó a cabo, en primer lugar, a través del estudio de las relaciones de los ítems de dicho cuestionario con las variables de Personalidad, Autoestima, Clima Social Escolar y Familiar, Socialización y aspectos físicos. En un principio se realizó con todas las variables seleccionadas y después con los ítems del cuestionario. En segundo lugar, se realizó un análisis correlacional entre los ítems de Bull-S.

El cálculo de la consistencia interna del instrumento se realizó mediante el Alfa de Cronbach, el rango de valores Alfa osciló entre .69 y .75. El valor de este indicador se incrementó cuando se separaron los ítems relacionados con los agresores de aquellos relacionados con las víctimas, siendo en este caso el coeficiente alfa para las variables de agresión .82 y para las de victimización .83. Estos valores indican la constancia o estabilidad del instrumento y representan una fiabilidad de moderada a alta.

Así como también el Alfa de Cronbach con todos los ítems del cuestionario, incluyendo las variables sociométricas, fue de .68.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en varias fases. En la primera fase se concertó una cita con la Dirección del CEIP Víctor Pradera con el objetivo de ofrecer información acerca de las características del estudio (objetivos, administración de los cuestionarios, tratamiento de los datos y finalidad de la investigación).

Tras la autorización del centro a la puesta en marcha del proyecto, se fijó una cita con padres y profesores para informarles sobre las características del mismo. Así como se procedió a la firma de los consentimientos informados de participación en éste por parte de los padres o tutores legales de los menores. A los padres que no asistieron a dicha reunión explicativa, el colegio se encargó de distribuir dichos consentimientos para que fuesen firmados. En éstos se les ofrecía información explicándoles en qué iba a consistir el proyecto, comentándoles que la participación al mismo era voluntaria y gratuita, así como el tratamiento de los datos mencionando la ley de protección de datos de carácter personal.

Una vez obtenidos los consentimientos informados firmados, se comenzó con la recopilación de datos mediante los cuestionarios descritos. Esta recopilación se llevó a cabo en varios días con la ayuda de psicólogos especializados en este campo.

Tras la recogida de los datos en los cursos establecidos, se procesaron mediante un programa estadístico y un programa de corrección especializado para la variable de Bullying. El programa estadístico es el SPSS donde en primer lugar se realizaron los análisis descriptivos tanto de los alumnos como de las variables de Inteligencia Emocional como del Bull-S. Además, se obtuvieron resultados de las correlaciones entre dichas variables y las propiedades psicométricas de ambos instrumentos de evaluación.



RESULTADOS



Propiedades psicométricas

En este apartado se describen las propiedades psicométricas halladas en cada uno de los instrumentos utilizados para la realización del estudio.

Se utilizó un alfa de Cronbach para medir la consistencia interna tanto del Inventario de Inteligencia Emocional como del cuestionario Bull-S.

Según Celina y Campo (2005) el valor mínimo aceptable para el alfa de Cronbach a de ser de .70, los resultados por debajo de ese valor se considera una consistencia interna baja.

Las tablas Tabla 1 y Tabla 2 muestran que, tanto en el inventario de Inteligencia Emocional como en las variables Agresión y Victimización del Bull- S, la consistencia interna es aceptable, ya que su valor está por encima de .70 (.746, .723, .876 respectivamente)

Tabla 1. Análisis de consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional BaOn ICE

Escalas	Alfa de Cronbach	N ítems
IE Total	,746	30

Tabla 2. Análisis de Inconsistencia Interna del Bull-S

Escalas	Alfa de Cronbach	Elementos
Agresión	,723	4
Victimización	,876	3

Descriptivo de la muestra

La distribución de los 291 alumnos está comprendida en varios cursos de primaria, siendo el 23% (67 niños y niñas) alumnos matriculados en 3º de primaria, el 26,1% (76 alumnos/as) matriculados en 4º de primaria, el 26,1% (76 niños/as) de 5º de primaria y el 24,7% (72 niños/as) correspondiente a alumnos cursando 6º de primaria. En referencia al género un 55,7% son niños y el 44,3% restante pertenece a las niñas (Ver Tabla 3 y Tabla 4)

Tabla 3. Distribución de alumnos/as por género

	Frecuencia	
	n	%
Masculino	162	55,7
Femenino	129	44,3
Total	291	100

Tabla 4. Distribución de alumnos/as por curso

	Frecuencia	
	n	%
3ºA	25	8,6
3ºB	42	14,4
4ºA	25	8,6
4ºB	51	17,5
5ºA	50	17,2
5ºB	26	8,9
6ºA	26	8,9
6ºB	46	15,8
Total	291	100,0

En la Tabla 5 se puede observar que la edad media del grupo de participantes es de 9,58 años con una desviación típica del 1,075. Siendo 10 años la edad que predomina en la muestra con un 28,9% (84 niños/as).

Tabla 5. Distribución alumnos/as por edad

Edad	n	%
8	60	20,6
9	75	25,8
10	84	28,9
11	72	24,7
Total	291	100,0
M±DS		
9.58±1,075		



Descriptivos de las variables

En este apartado se realizan análisis de las medidas de tendencia central y dispersión de los puntajes obtenidos en el inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE:NA y el cuestionario Bull-S.

En la Tabla 6 se puede observar que, en la muestra de niños de 8 a 11 años, las variables donde más media obtienen son Interpersonal y Manejo del Estrés con 110.94 ($ds=33.997$) y 109.98 ($ds=25.798$) respectivamente. Seguidas de Adaptabilidad con un 110.82 ($ds=20.894$), siendo la variable Intrapersonal la que menos media obtiene ($x=97.94$ y $ds=15.772$). Por otra parte, de una escala de 133 puntos los niños/as han obtenido puntuaciones inferiores a 100 ($x<100$) en una variable (Intrapersonal) y superiores ($x>100$) en tres variables (Interpersonal, Adaptabilidad y Manejo del Estrés)

Tabla 6. Análisis descriptivo del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intrapersonal	291	65	132	97,94	15,772
Interpersonal	291	24	133	110,94	33,997
Adaptabilidad	291	24	133	110,82	20,894
Manejo del Estrés	291	24	133	109,98	25,798
Puntuación total	291	64	133	109,96	15,022

En referencia a los resultados obtenidos en diferencias de género, éstos son semejantes a los obtenidos por la muestra general. El género masculino obtiene puntuaciones más elevadas en Interpersonal ($x=111.88$ y $ds=32.404$ masculino) en cambio en el femenino las más elevadas son en “Adaptabilidad” ($x=110.43$ y $ds=17.745$) y las más bajas en Intrapersonal ($x=97.83$ y $ds=16.192$ masculino; $x=98.08$ y $ds=15.290$ femenino) (Véase Tabla 7)

Tabla 7. Análisis descriptivo del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE según género

Género	Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Masculino	Intrapersonal	162	65	132	97,83	16,192
	Interpersonal	162	24	133	111,88	32,404
	Adaptabilidad	162	24	133	111,14	23,148
	Manejo del Estrés	162	24	133	111,07	24,280
	Puntuación total	162	65	133	110,27	15,183
Femenino	Intrapersonal	129	65	132	98,08	15,290
	Interpersonal	129	24	133	109,76	35,991
	Adaptabilidad	129	24	133	110,43	17,745
	Manejo del Estrés	129	24	133	108,61	27,621
	Puntuación total	129	64	133	109,57	14,869

Con respecto al cuestionario Bull-S los resultados nos muestran que la variable con la media más elevada ($x=2.70$) es “Fuerte” con una desviación típica de 4.878. Por otra parte, la variable con la media más baja (1.75) es “Manía” con una desviación típica de 3.157. (Véase Tabla 8)

Tabla 8. Análisis descriptivos del Test Bull-S

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Fuerte	291	0	30	2,70	4,878
Cobarde	291	0	25	1,99	3,406
Agresivo	291	0	26	1,80	3,736
Victima	291	0	21	2,10	3,323
Provoca	291	0	22	1,89	3,742
Manía	291	0	18	1,75	3,157

En la Tabla 9 se muestran las diferencias de género con respecto al cuestionario Bull-S donde podemos observar que en el género masculino la variable donde más media se obtiene coincide con la de la muestra general, la

cual es “Fuerte” ($x=4.48$) con una desviación típica de 5.880. En cambio en el femenino la variable con la media más elevada es “Víctima” (1.74) con una desviación típica de 3.442. Haciendo referencia a las variables con media más baja, en el género masculino sería “Manía” ($x=1.99$ y $ds=3.248$) y en el femenino sería “Fuerte” ($x=.47$ y $ds=1.173$).

Tabla 9. Análisis descriptivos del Test Bull-S según género

Género	Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Masculino	Fuerte	162	0	30	4,48	5,880
	Cobarde	162	0	25	2,42	3,873
	Agresivo	162	0	26	2,62	4,519
	Victima	162	0	16	2,39	3,208
	Provoca	162	0	22	2,75	4,494
	Manía	162	0	18	1,99	3,248
Femenino	Fuerte	129	0	8	,47	1,173
	Cobarde	129	0	18	1,44	2,622
	Agresivo	129	0	15	,76	1,995
	Victima	129	0	21	1,74	3,442
	Provoca	129	0	13	,81	2,049
	Manía	129	0	18	1,46	3,026

Análisis de frecuencias

Como se puede observar en la Tabla 10 el lugar elegido por los alumnos donde más agresiones se dan es en el patio con un 86% seguido de aula y fuera del centro con un 6%. Siendo únicamente un 2% el porcentaje de niños que consideran que dónde más agresiones se dan es en los pasillos. En referencia al tipo de agresiones, en este estudio, los niños marcan que los insultos y amenazas es el tipo de agresión que más frecuencia tiene, con un 57,70% seguido por rechazo (26,80% y maltrato físico (14,80%). En cambio, en el caso del cyberbullying encontramos un porcentaje bastante bajo, sólo un 0,7%, es decir, únicamente 2 participantes consideran que el ciberacoso es el tipo de agresión que más se da (véase Tabla 11)

Tabla 10. Porcentajes de respuesta de lugar de las agresiones

Lugar agresiones	Frecuencia	
	n	%
Patio	250	86
Aula	17	6
Fuera del Centro	17	6
Pasillos	7	2
Total	291	100

Tabla 11. Porcentaje agresiones según tipo

Tipo agresiones	Frecuencia	
	n	%
Insultos y Amenazas	168	57,7
Maltrato Físico	43	14,8
Rechazo	78	26,8
Ciberacoso	2	0,7
Total	291	100

En relación a la frecuencia de las agresiones, la gravedad de las mismas y la seguridad percibida por los alumnos del centro, es necesario mencionar que un 43,3% de los alumnos del centro se sienten muy seguros en el mismo. Considerando así el 37,1% que las agresiones ocurridas en dicho centro son bastante graves, señalando 47,8% que éstas tienen una frecuencia de una a dos veces por semana (véase Tabla 12, Tabla 13 Tabla 14).

Tabla 12. Análisis de frecuencia de las agresiones

	Frecuencia	
	n	%
Nunca	7	2,4
Rara vez	79	27,1
1 - 2 veces por semana	139	47,8
Todos los días	66	22,7
Total	291	100,0

Tabla 13. Análisis de frecuencias de nivel de seguridad percibida en el colegio

Nivel	Frecuencia	
	n	%
Poco o nada	16	5,5
Regular	57	19,6
Bastante	91	31,3
Mucho	126	43,3
Total	290	99,7

Tabla 14. Análisis de frecuencia de gravedad de las agresiones

Nivel	Frecuencia	
	n	%
Poco o nada	16	5,5
Regular	57	19,6
Bastante	91	31,3
Mucho	126	43,3
Total	290	99,7

Según los datos recogidos por el cuestionario Bull-S hemos encontrado que el número de niños seleccionados, por el resto de compañeros, dentro de la categoría agresión es de 52, siendo el 90% perteneciente al género masculino. En referencia a la categoría victimización el número de niños es de 36 de los cuales un 33% son chicas. Y por último, en la categoría de no implicados el número de participantes encontrados es de 203 en los cuales no existe una gran diferencia de género, un 45% masculino frente a un 55% femenino (Véase Tabla 15 Tabla 16)

Tabla 15. Análisis de frecuencia según categoría Bull-S

	Frecuencia	
	n	%
Espectador	203	70
Victimización	36	12
Agresión	52	18
Total	291	100

Tabla 16. Análisis de frecuencia según categoría Bull-S y género

	Género	Frecuencia	
		n	%
Espectador	Masculino	91	45
	Femenino	112	55
Victimización	Masculino	24	67
	Femenino	12	33
Agresión	Masculino	47	90
	Femenino	5	10
Total		291	100

Tabla 17. Análisis de frecuencia según categoría Bull-S y edad

Edad	Categoría	Frecuencia	
		n	%
8	Espectador	51	85,0
	Agresor	4	6,7
	Víctima	4	6,7
9	Espectador	64	85,3
	Agresor	4	5,3
	Víctima	5	6,7
10	Espectador	76	90,5
	Agresor	4	4,8
	Víctima	2	2,4
11	Espectador	52	72,2
	Agresor	7	9,7
	Víctima	11	15,3



Análisis de correlaciones

En la Tabla 18 se describe el nivel de inteligencia emocional que tiene cada una de las 3 categorías de alumnos extraídas del Bull-S (Alumnos no implicados, alumnos agresivos y alumnos victimizados). En dicha tabla podemos observar que las medias de las variables “Interpersonal”, “Manejo del Estrés”, así como en la “Puntuación total”, son más elevadas en la categoría espectadores que en la de victimización y ésta, a su vez, más elevada que en la de agresión. Siendo significativas con un nivel de $p < 0,05$ (véase *Tabla 19*)



Tabla 18. Diferencias Inteligencia Emocional según categorías Bull-S

Categoría Bull-S		Intrapersonal IE	Interpersonal IE	Adaptabilidad IE	Manejo del Estrés IE	Puntuación total IE
No implicado	N	203	203	203	203	203
	Media	13,98	20,39	17,70	18,71	86,94
	Desv. típ.	3,322	2,787	3,225	3,434	8,962
Victimización	N	36	36	36	36	36
	Media	14,00	20,17	17,58	17,58	85,75
	Desv. típ.	3,780	3,291	3,901	3,698	11,768
Agresión	N	52	52	52	52	52
	Media	13,17	19,08	16,52	16,21	79,71
	Desv. típ.	3,066	3,808	3,638	3,707	10,610

Tabla 19. ANOVA de Inteligencia Emocional y categorías Bull-S

Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intrapersonal	Inter-grupos	27,763	2	13,882	1,246	,289
	Intra-grupos	3208,319	288	11,140		
	Total	3236,082	290			
Interpersonal	Inter-grupos	71,873	2	35,936	3,852	,022
	Intra-grupos	2687,165	288	9,330		
	Total	2759,038	290			
Adaptabilidad	Inter-grupos	58,156	2	29,078	2,531	,081
	Intra-grupos	3308,401	288	11,488		
	Total	3366,557	290			
Manejo del Estrés	Inter-grupos	271,444	2	135,722	10,977	,000
	Intra-grupos	3560,852	288	12,364		
	Total	3832,296	290			
Puntuación total	Inter-grupos	2166,035	2	1083,018	11,634	,000
	Intra-grupos	26810,714	288	93,093		
	Total	28976,749	290			

Las diferencias por edades son significativas en 9, 10 y 11 años. En las edades de 9 y 11 años las diferencias se encuentran en las variables “Manejo del Estrés” y Puntuación total siendo significativamente mayor en espectadores que en victimización y ésta, a su vez, mayor que en agresión. En cambio en los 10 años las diferencias significativas se encuentran en las variables “Interpersonal” y “Puntuación total”, donde podemos observar que la

puntuación media de dichas variables es significativamente mayor en victimización que en agresión (véase Tabla 20, Tabla 21, Tabla 22, Tabla 23)



Tabla 20. Inteligencia Emocional en “No implicados” según edad

Categorías Bull-S	Edad		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total
No implicados		N	43	43	43	43	43
	8	Media	14,00	20,23	17,58	17,74	86,28
		Desv. típ.	3,491	2,902	2,978	3,824	9,130
		N	57	57	57	57	57
	9	Media	14,16	20,14	18,26	18,74	87,68
		Desv. típ.	2,908	3,215	3,410	3,188	9,674
		N	61	61	61	61	61
	10	Media	13,48	20,74	17,44	19,03	86,61
		Desv. típ.	3,419	2,726	3,274	3,582	8,711
		N	42	42	42	42	42
	11	Media	14,43	20,40	17,43	19,21	87,10
		Desv. típ.	3,549	2,084	3,156	3,008	8,369

Tabla 21. Inteligencia Emocional en víctimas según edad

Categorías Bull-S	Edad		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total
Victimización	8	N	7	7	7	7	7
		Media	13,57	20,86	18,71	17,14	88,57
		Desv. típ.	3,359	2,911	2,690	4,947	8,561
	9	N	7	7	7	7	7
		Media	14,14	19,00	18,00	18,57	87,57
		Desv. típ.	4,562	3,416	1,528	1,813	7,044
	10	N	8	8	8	8	8
		Media	15,63	22,00	17,88	17,00	88,38
		Desv. típ.	4,138	2,138	4,051	4,036	7,463
	11	N	14	14	14	14	14
		Media	13,21	19,36	16,64	17,64	81,93
		Desv. típ.	3,468	3,692	5,093	3,795	16,127

Tabla 22. Inteligencia Emocional en agresores según edad

Categorías Bull-S	Edad		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total
Agresión		N	10	10	10	10	10
	8	Media	14,30	20,00	16,80	15,60	82,90
		Desv. típ.	4,001	4,137	5,095	2,757	13,964
		N	11	11	11	11	11
	9	Media	12,82	18,27	16,91	14,45	76,91
		Desv. típ.	1,940	4,077	2,948	4,156	9,555
		N	15	15	15	15	15
	10	Media	12,60	19,20	16,93	17,47	80,40
		Desv. típ.	3,312	2,783	2,374	3,796	6,479
		N	16	16	16	16	16
	11	Media	13,25	18,94	15,69	16,63	79,00
		Desv. típ.	2,887	4,434	4,159	3,594	12,334

Tabla 23. ANOVA Inteligencia Emocional y categorías Bull-S según edad

Edad	Dimensiones IE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
8	Intrapersonal	Inter-grupos	2,186	2	1,093	,086	,918	
		Intra-grupos	723,814	57	12,698			
		Total	726,000	59				
	Interpersonal	Inter-grupos	3,202	2	1,601	,163	,850	
		Intra-grupos	558,532	57	9,799			
		Total	561,733	59				
	Adaptabilidad	Inter-grupos	15,090	2	7,545	,662	,520	
		Intra-grupos	649,494	57	11,395			
		Total	664,583	59				
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	37,540	2	18,770	1,290	,283	
		Intra-grupos	829,443	57	14,552			
		Total	866,983	59				
	Puntuación total	Inter-grupos	145,718	2	72,859	,729	,487	
		Intra-grupos	5695,265	57	99,917			
		Total	5840,983	59				
	9	Intrapersonal	Inter-grupos	16,808	2	8,404	,951	,391
			Intra-grupos	636,072	72	8,834		
			Total	652,880	74			
Interpersonal		Inter-grupos	36,621	2	18,310	1,617	,206	
		Intra-grupos	815,059	72	11,320			
		Total	851,680	74				
Adaptabilidad		Inter-grupos	16,918	2	8,459	,810	,449	
		Intra-grupos	751,962	72	10,444			
		Total	768,880	74				
Manejo del Estrés		Inter-grupos	170,852	2	85,426	8,077	,001	
		Intra-grupos	761,494	72	10,576			
		Total	932,347	74				

Resultados

		Inter- grupos	1087,408	2	543,704	6,068	,004
	Puntuación total	Intra- grupos	6450,939	72	89,596		
		Total	7538,347	74			
		Inter- grupos	48,264	2	24,132	2,005	,141
	Intrapersonal	Intra- grupos	974,688	81	12,033		
		Total	1022,952	83			
		Inter- grupos	46,213	2	23,107	3,193	,046
	Interpersonal	Intra- grupos	586,203	81	7,237		
		Total	632,417	83			
		Inter- grupos	5,178	2	2,589	,251	,779
10	Adaptabilidad	Intra- grupos	836,858	81	10,332		
		Total	842,036	83			
		Inter- grupos	51,035	2	25,517	1,904	,156
	Manejo del Estrés	Intra- grupos	1085,668	81	13,403		
		Total	1136,702	83			
		Inter- grupos	528,634	2	264,317	3,872	,025
	Puntuación total	Intra- grupos	5530,032	81	68,272		
		Total	6058,667	83			
		Inter- grupos	25,010	2	12,505	1,082	,345
	Intrapersonal	Intra- grupos	797,643	69	11,560		
		Total	822,653	71			
		Inter- grupos	29,604	2	14,802	1,571	,215
	Interpersonal	Intra- grupos	650,271	69	9,424		
11		Total	679,875	71			
		Inter- grupos	36,174	2	18,087	1,242	,295
	Adaptabilidad	Intra- grupos	1004,938	69	14,564		
		Total	1041,111	71			
		Inter- grupos	85,964	2	42,982	3,944	,024
	Manejo del Estrés	Intra-	752,036	69	10,899		

	grupos					
	Total	838,000	71			
	Inter- grupos	856,327	2	428,164	3,462	,037
Puntuación total	Intra- grupos	8534,548	69	123,689		
	Total	9390,875	71			



Tabla 24. Diferencias de Inteligencia Emocional por Bull-S según género

Categoría Bull-S	Género		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total
No implicado	Masculino	N	91	91	91	91	91
		Media	13,69	20,07	18,13	18,98	87,04
		Desv. típ.	3,437	3,076	3,407	3,187	9,301
	Femenino	N	112	112	112	112	112
		Media	14,21	20,66	17,35	18,50	86,86
		Desv. típ.	3,222	2,510	3,039	3,622	8,718
Victimización	Masculino	N	24	24	24	24	24
		Media	14,13	20,38	18,67	18,58	88,96
		Desv. típ.	4,205	3,255	3,253	3,216	10,881
	Femenino	N	12	12	12	12	12
		Media	13,75	19,75	15,42	15,58	79,33
		Desv. típ.	2,896	3,467	4,316	3,919	11,211
Agresión	Masculino	N	47	47	47	47	47
		Media	13,43	19,19	16,40	15,85	79,77
		Desv. típ.	3,098	3,663	3,373	3,671	10,439
	Femenino	N	5	5	5	5	5
		Media	10,80	18,00	17,60	19,60	79,20
		Desv. típ.	1,304	5,385	6,025	2,074	13,480

Tabla 25. ANOVA de Inteligencia Emocional y Bull-S según género

Género	Dimensiones IE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Masculino	Intrapersonal	Inter-grupos	7,810	2	3,905	,325	,723	
		Intra-grupos	1911,499	159	12,022			
		Total	1919,309	161				
	Interpersonal	Inter-grupos	31,229	2	15,614	1,450	,238	
		Intra-grupos	1712,506	159	10,770			
		Total	1743,735	161				
	Adaptabilidad	Inter-grupos	118,294	2	59,147	5,193	,007	
		Intra-grupos	1811,070	159	11,390			
		Total	1929,364	161				
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	312,228	2	156,114	14,010	,000	
		Intra-grupos	1771,747	159	11,143			
		Total	2083,975	161				
	Puntuación tota	Inter-grupos	2036,230	2	1018,115	10,430	,000	
		Intra-grupos	15521,208	159	97,618			
		Total	17557,438	161				
	Femenino	Intrapersonal	Inter-grupos	56,549	2	28,275	2,847	,062
			Intra-grupos	1251,327	126	9,931		
			Total	1307,876	128			
Interpersonal		Inter-grupos	40,798	2	20,399	2,713	,070	
		Intra-grupos	947,357	126	7,519			
		Total	988,155	128				
Adaptabilidad		Inter-grupos	41,363	2	20,681	1,894	,155	
		Intra-grupos	1375,536	126	10,917			
		Total	1416,899	128				
Manejo del Estrés		Inter-grupos	101,387	2	50,694	3,890	,023	
		Intra-grupos	1642,117	126	13,033			
		Total	1743,504	128				
Puntuación tota	Inter-grupos	844,307	2	422,154	5,044	,008		
	Intra-grupos	10545,181	126	83,692				
	Total	11389,488	128					

Observando las Tabla 24 y Tabla 25 y podemos encontrar diferencias significativas dentro del género masculino y femenino. En referencia a los chicos, se puede contemplar que la media de la variable “Adaptabilidad” de inteligencia emocional es significativamente mayor en la categoría de victimización que en la de agresión. Lo mismo ocurre con la variable “Manejo del Estrés” y “Puntuación Total” de Inteligencia Emocional, añadiendo que en la primera la media de los espectadores es significativamente mayor que la de las otras dos categorías. En relación al género femenino, podemos observar que existen diferencias significativas tanto en la variable de “Manejo del Estrés” como en la “Puntuación Total” siendo, en la primera, mayor en espectadores que en victimización, ocurriendo lo mismo en la segunda y añadiendo que la puntuación media es significativamente menor en agresión que en victimización y espectadores.

Centrándonos ahora en las diferencias por género y edad, observamos que en los chicos de 8 y 9 años existen diferencias en las variables de “Manejo del Estrés” y “Puntuación total” siendo la de la categoría de victimización significativamente mayor que la de agresión. Ocurriendo lo mismo en 10 y 11 años en las variables “Puntuación total” y “Manejo del estrés” respectivamente. En relación al género femenino, las diferencias significativas únicamente se dan en las edades de 8 y 11 años. Además cabe destacar que en 9 años no existe categoría de agresión en este colectivo. Centrándonos en las chicas de 8 años las variables con diferencias significativas son las de “Interpersonal”, “Adaptabilidad” y “Puntuación total”. Habiendo puntuaciones medias más altas, en dichas variables, en la categoría de “No implicados” que en las de “Victimización” y “Agresión”.

Por otra parte, en las chicas de 11 años existen diferencias significativas en las variables “Interpersonal”, “Adaptabilidad”, “Manejo del Estrés” y “Puntuación total”. Siendo, en las variables “Interpersonal”, “Adaptabilidad” y “Manejo del Estrés”, la puntuación media más elevada en la categoría “no implicado” que en la de “Victimización” y éstas a su vez más bajas que en la de “Agresión”. En cambio, en la variable “Puntuación total” la media es más elevada en la categoría de “no implicado” que en las de “Victimización” y “Agresión”. (Véase Tabla 26, Tabla 27, Tabla 28, Tabla 29 y Tabla 30)



Tabla 26. Inteligencia Emocional en "No implicados" según edad y género

Categoría Bull-S	Edad	Género		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total	
Espectador	8	Masculino	N	22	22	22	22	22	
			Media	14,14	20,32	18,68	18,14	88,64	
			Desv. típ.	3,371	3,061	2,607	3,285	7,950	
		Femenino	N	21	21	21	21	21	21
			Media	13,86	20,14	16,43	17,33	83,81	
			Desv. típ.	3,692	2,798	2,959	4,363	9,806	
	9	Masculino	N	27	27	27	27	27	27
			Media	14,56	19,78	18,41	19,15	87,96	
			Desv. típ.	3,215	4,079	3,826	3,527	11,866	
		Femenino	N	30	30	30	30	30	30
			Media	13,80	20,47	18,13	18,37	87,43	
			Desv. típ.	2,605	2,193	3,048	2,859	7,370	
	10	Masculino	N	23	23	23	23	23	23
			Media	12,70	20,87	18,13	19,61	87,13	
			Desv. típ.	3,649	2,418	3,571	2,776	7,588	
		Femenino	N	38	38	38	38	38	38
			Media	13,95	20,66	17,03	18,68	86,29	
			Desv. típ.	3,229	2,925	3,053	3,987	9,409	
11	Masculino	N	1	1	1	1	1	1	
		Media	18,00	20,00	20,00	20,00	91,00		
		Desv. típ.	3,306	1,886	3,455	3,142	8,389		
	Femenino	N	23	23	23	23	23	23	
		Media	15,48	21,39	17,70	19,43	89,83		
		Desv. típ.	3,369	1,751	2,961	3,012	7,512		

Tabla 27. Inteligencia Emocional en "Víctimización" según edad y género

Categoría Bull-S	Edad	Género		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total
Víctimización	8	Masculino	N	6	6	6	6	6
			Media	13,00	21,50	19,67	18,33	91,17
		Desv. típ.	3,286	2,588	1,033	4,179	5,601	
		Femenino	N	1	1	1	1	1
			Media	17,00	17,00	13,00	10,00	73,00
		9	Masculino	N	5	5	5	5
	Media			14,40	18,40	17,80	18,00	87,20
	Desv. típ.		5,550	3,847	1,789	1,871	8,585	
	Femenino		N	2	2	2	2	2
			Media	13,50	20,50	18,50	20,00	88,50
	Desv. típ.		,707	2,121	,707	0,000	,707	
	10	Masculino	N	5	5	5	5	5
			Media	16,60	21,20	18,20	17,80	90,20
		Desv. típ.	4,506	2,280	3,962	4,266	9,011	
		Femenino	N	3	3	3	3	3
			Media	14,00	23,33	17,33	15,67	85,33
		Desv. típ.	3,606	1,155	5,033	4,041	3,215	
	11	Masculino	N	1	1	1	1	1
Media			14,00	23,00	23,00	22,00	100,00	
Desv. típ.		4,140	3,891	4,670	2,690	16,857		
Femenino		N	6	6	6	6	6	
		Media	13,17	18,17	13,83	15,00	74,33	
Desv. típ.		3,251	3,545	4,535	3,578	13,382		

Tabla 28. Inteligencia Emocional en "Agresión" según edad y género

Categoría Bull-S	Edad	Género		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Puntuación total	
Agresión	8	Masculino	N	9	9	9	9	9	
			Media	14,67	21,11	17,78	15,00	85,67	
			Desv. típ.	4,062	2,315	4,295	2,121	11,543	
		Femenino	N	1	1	1	1	1	1
			Media	11,00	10,00	8,00	21,00	58,00	
			Desv. típ.						
	9	Masculino	N	11	11	11	11	11	11
			Media	12,82	18,27	16,91	14,45	76,91	
			Desv. típ.	1,940	4,077	2,948	4,156	9,555	
		Femenino	N	13	13	13	13	13	13
			Media	12,92	19,38	16,38	17,31	80,54	
			Desv. típ.	3,402	2,694	1,938	4,029	6,741	
	10	Masculino	N	2	2	2	2	2	2
			Media	10,50	18,00	20,50	18,50	79,50	
			Desv. típ.	2,121	4,243	2,121	2,121	6,364	
		Femenino	N	14	14	14	14	14	14
			Media	13,57	18,50	15,14	16,14	77,50	
			Desv. típ.	2,928	4,570	3,939	3,505	12,421	
11	Femenino	N	2	2	2	2	2	2	
		Media	11,00	22,00	19,50	20,00	89,50		
		Desv. típ.	1,414	1,414	4,950	2,828	4,950		

Tabla 29. ANOVA Inteligencia Emocional y categorías Bull-S según género masculino y edad

Edad	Variabes		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8	Intrapersonal	Inter-grupos	10,166	2	5,083	,407	,669
		Intra-grupos	424,591	34	12,488		
		Total	434,757	36			
	Interpersonal	Inter-grupos	8,568	2	4,284	,533	,592
		Intra-grupos	273,162	34	8,034		
		Total	281,730	36			
	Adaptabilidad	Inter-grupos	13,041	2	6,521	,750	,480
		Intra-grupos	295,662	34	8,696		
		Total	308,703	36			
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	68,995	2	34,497	3,352	,047
		Intra-grupos	349,924	34	10,292		
		Total	418,919	36			
	Puntuación total	Inter-grupos	114,184	2	57,092	,761	,475
		Intra-grupos	2549,924	34	74,998		
		Total	2664,108	36			
9	Intrapersonal	Inter-grupos	24,125	2	12,062	1,123	,335
		Intra-grupos	429,503	40	10,738		
		Total	453,628	42			
	Interpersonal	Inter-grupos	21,626	2	10,813	,657	,524
		Intra-grupos	658,048	40	16,451		
		Total	679,674	42			
	Adaptabilidad	Inter-grupos	17,679	2	8,840	,736	,485
		Intra-grupos	480,228	40	12,006		
		Total	497,907	42			
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	172,377	2	86,188	6,758	,003
		Intra-grupos	510,135	40	12,753		
		Total	682,512	42			
	Puntuación total	Inter-grupos	981,235	2	490,617	4,031	,025
		Intra-grupos	4868,672	40	121,717		
		Total	5849,907	42			
10	Intrapersonal	Inter-grupos	64,568	2	32,284	2,391	,105
		Intra-grupos	512,993	38	13,500		
		Total	577,561	40			
	Interpersonal	Inter-grupos	21,612	2	10,806	1,736	,190
		Intra-grupos	236,486	38	6,223		
		Total	258,098	40			
Adaptabilidad	Inter-grupos	27,466	2	13,733	1,343	,273	

Resultados

	Intra-grupos	388,486	38	10,223		
	Total	415,951	40			
Manejo del Estrés	Inter-grupos	48,172	2	24,086	2,094	,137
	Intra-grupos	437,047	38	11,501		
	Total	485,220	40			
Puntuación total	Inter-grupos	491,312	2	245,656	4,369	,020
	Intra-grupos	2136,639	38	56,227		
	Total	2627,951	40			
	Inter-grupos	1,423	2	,712	,064	,939
Intrapersonal	Intra-grupos	425,455	38	11,196		
	Total	426,878	40			
	Inter-grupos	15,647	2	7,823	,688	,509
Interpersonal	Intra-grupos	432,158	38	11,373		
	Total	447,805	40			
	Inter-grupos	70,557	2	35,279	2,373	,107
11 Adaptabilidad	Intra-grupos	565,004	38	14,869		
	Total	635,561	40			
	Inter-grupos	85,854	2	42,927	4,309	,021
Manejo del Estrés	Intra-grupos	378,537	38	9,961		
	Total	464,390	40			
	Inter-grupos	591,223	2	295,612	2,187	,126
Puntuación total	Intra-grupos	5136,533	38	135,172		
	Total	5727,756	40			

Tabla 30. ANOVA Inteligencia emocional y categorías Bull-S según género femenino y edad

Edad	Variables		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8	Intrapersonal	Inter-grupos	18,037	2	9,019	,662	,527
		Intra-grupos	272,571	20	13,629		
		Total	290,609	22			
	Interpersonal	Inter-grupos	105,081	2	52,540	6,711	,006
		Intra-grupos	156,571	20	7,829		
		Total	261,652	22			
	Adaptabilidad	Inter-grupos	76,683	2	38,342	4,378	,026
		Intra-grupos	175,143	20	8,757		
		Total	251,826	22			
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	66,638	2	33,319	1,751	,199
		Intra-grupos	380,667	20	19,033		
		Total	447,304	22			
	Puntuación total	Inter-grupos	724,675	2	362,337	3,768	,041
		Intra-grupos	1923,238	20	96,162		
		Total	2647,913	22			
9	Intrapersonal	Inter-grupos	,169	1	,169	,026	,874
		Intra-grupos	197,300	30	6,577		
		Total	197,469	31			
	Interpersonal	Inter-grupos	,002	1	,002	,000	,984
		Intra-grupos	143,967	30	4,799		
		Total	143,969	31			
	Adaptabilidad	Inter-grupos	,252	1	,252	,028	,868
		Intra-grupos	269,967	30	8,999		
		Total	270,219	31			
	Manejo del Estrés	Inter-grupos	5,002	1	5,002	,633	,432
		Intra-grupos	236,967	30	7,899		
		Total	241,969	31			
	Puntuación total	Inter-grupos	2,133	1	2,133	,041	,842
		Intra-grupos	1575,867	30	52,529		
		Total	1578,000	31			
10	Intrapersonal	Inter-grupos	22,722	2	11,361	1,091	,346
		Intra-grupos	416,395	40	10,410		
		Total	439,116	42			
	Interpersonal	Inter-grupos	35,432	2	17,716	2,101	,136
		Intra-grupos	337,219	40	8,430		
		Total	372,651	42			
Adaptabilidad	Inter-grupos	22,976	2	11,488	1,148	,327	
	Intra-grupos	400,140	40	10,004			

Resultados

	Total	423,116	42			
	Inter-grupos	25,320	2	12,660	,810	,452
Manejo del Estrés	Intra-grupos	625,377	40	15,634		
	Total	650,698	42			
	Inter-grupos	88,645	2	44,323	,531	,592
Puntuación total	Intra-grupos	3336,982	40	83,425		
	Total	3425,628	42			
	Inter-grupos	55,363	2	27,682	2,545	,096
Intrapersonal	Intra-grupos	304,572	28	10,878		
	Total	359,935	30			
	Inter-grupos	52,527	2	26,264	5,558	,009
Interpersonal	Intra-grupos	132,312	28	4,725		
	Total	184,839	30			
	Inter-grupos	83,668	2	41,834	3,658	,039
11 Adaptabilidad	Intra-grupos	320,203	28	11,436		
	Total	403,871	30			
	Inter-grupos	97,703	2	48,851	5,035	,014
Manejo del Estrés	Intra-grupos	271,652	28	9,702		
	Total	369,355	30			
	Inter-grupos	1157,701	2	578,851	7,500	,002
Puntuación total	Intra-grupos	2161,138	28	77,183		
	Total	3318,839	30			

Discusión

DISCUSIÓN



En este apartado se discutirán los resultados obtenidos en este estudio con aquellos alcanzados en otras investigaciones realizadas en este mismo ámbito.

De los resultados obtenidos en esta investigación una de las cosas más destacables es el papel del género como variable determinante en el rol que adquieren los menores en el bullying. Es llamativo que el porcentaje de chicos, tanto en víctima como en agresor, es más elevado que el de chicas. Siendo la diferencia más clara en el perfil de agresor. Estos resultados concuerdan con diversos estudios que evidencian que el género más implicado en la dinámica de bullying es el masculino, en ambos roles. No obstante, son otros los estudios que afirman que en las mujeres el porcentaje de víctima es mayor que el de agresor.

En referencia, a las diferencias de género en cuestión de conductas agresivas según Andreu et al. (2012) los hombres presentan conductas disruptivas, agresivas y disociales en mayor medida que las mujeres. Esta afirmación va en la línea de los resultados obtenidos en esta investigación, puesto que el porcentaje de niños que son considerados como agresivos es mucho más elevado que el de las niñas. En general, debido a la educación recibida, los niños suelen ser más impulsivos que las niñas, lo que les lleva a no controlar sus emociones y/o malestar manifestándolo, en ocasiones, de forma agresiva.

En cuanto a la edad los datos obtenidos en nuestro estudio sugieren que la frecuencia de las agresiones es, claramente, mayor en 9 años. Por otra parte, caber resaltar que ésta va seguida por los 8 años donde existe, también, un porcentaje elevado de incidencias. No obstante, la diferencia entre estas

edades es que dicho porcentaje de episodios en 9 años hace referencia a que ocurren todos los días y en 8 años éste corresponde a que las agresiones ocurren varios días a la semana. En esta línea, Cerezo afirma, en su estudio realizado en 2008, que la edad donde existe una prevalencia mayor de incidencia de conductas de acoso escolar es entre 9 y 10 años. A pesar de que el fenómeno de bullying suele relacionarse con la adolescencia, si bien es cierto que en los últimos años la edad en la que aparecen conductas violentas entre iguales o patrones de acoso escolar se ha anticipado llegando a presentarse dichas conductas en niños y niñas de 7 años. Esto puede ser debido a la gran masificación de información que reciben mediante las redes sociales y a la facilidad con que la obtienen, ya que internet es una ventana abierta sin ningún tipo de restricción y donde pueden aprender, e incluso adquirir, conductas características de adolescentes. Sumado a ello que los estilos educativos van cambiando dando muchísima más libertad a los niños sin casi directrices o normas y dejándoles que tomen ese rol adolescente. Además, esa “dejadez” en la educación del niño y la competencia que existe hoy entre padres para ver qué niño es el mejor, causa que reflejen la escasez de competencias emocionales, por lo que los niños no van a recibir una educación emocional basada en el respeto hacia otras personas donde el reconocimiento emocional de uno mismo y del resto de compañeros sea un pilar básico para tener unas relaciones sociales satisfactorias.

Por otra parte, los alumnos y alumnas implicados en el fenómeno de bullying perciben la agresividad y violencia ocurrida en clase o en centro escolar de una manera distinta según el rol (agresor, víctima y observadores) adoptado en dicha dinámica (DP-CAPV, 2006; Felip, 2007; Garaigordobil &

Oñederra, 2009). Por el contrario, dentro de la literatura científica, estudios llevados a cabo por diversos autores muestran que no existen diferencias en cuestión de género en la percepción de incidencias del acoso escolar.

Según lo expuesto, nuestro estudio también revela que existen diferencias a la hora de percibir la gravedad de las situaciones de bullying según el rol adoptado por el niño o niña. Siendo, en el rol de víctima, la percepción de gravedad más elevada que en el de agresor y observador. Esto puede ser debido, en parte, a la indefensión aprendida adquirida por la víctima, ya que considera que no puede controlar la situación y que no está en su mano poder salir de salir de ese ambiente en el que está sumergida la mayor parte de los días. Lo que le lleva a percibir una situación de desamparo y poca seguridad en el centro escolar.

Asimismo, en referencia a las diferencias de género, los resultados obtenidos en este estudio son similares a los encontrados en otros estudios llevados a cabo, puesto que, no se han manifestado claras diferencias de percepción de incidencias del acoso escolar entre niños y niñas.

Siguiendo en esta línea, los resultados obtenidos muestran que en edades comprendidas entre los 8 y 11 años los niños señalan que el tipo de agresiones que ocurre con mayor frecuencia son insultos y amenazas, seguido por rechazo y maltrato físico. Siendo el cyberbullying el menos indicado por éstos. Esto es debido a que en edades tan tempranas el uso del móvil y/o ordenadores no es tan frecuente como en edades más tardías (12-16 años). Por otra parte, Estos datos van, en parte, en consonancia con los encontrados por Galen y Underwood (1997) y Monks (2003), puesto que, según sus estudios, los niños en edades más tempranas utilizan con más frecuencia la

violencia directa, como puede ser, insultos, amenazas, agresiones físicas, aislamiento, etc. Mientras que, en menor medida, llevan a cabo situaciones de robo, rotura de material escolar y personal de otro niño, expansión de falsos rumores, etc. Es decir, violencia indirecta.

En referencia al porcentaje de víctimas y agresores en cada rango de edad, los resultados de este estudio muestran que la proporción de agresores y víctimas es mayor en 11 años que en edades comprendidas entre los 8 y 10 años. Dichos resultados van en discrepancia con los encontrados por la Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña en su informe titulado // *Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados (2016)* donde se destaca que la franja de edad en la cual existe mayor número de víctimas y agresores es 7 años, aunque la edad media de estos perfiles sea 10,9 y 11 años respectivamente.

Desde la perspectiva de las víctimas, la situación o el tipo de manifestación de bullying que más se produce dentro del centro escolar es el “aislamiento” seguido de “insultos y amenazas”. En cambio, los agresores y no implicados consideran que el tipo de agresión que ocurre en mayor medida es “insultos y amenazas”. Estas diferencias de percepción pueden ser debidas a que cuando la víctima recibe insultos y rechazo por parte del agresor considera que lo más grave es el no pertenecer a un grupo social que el insulto en sí, ya que, como seres sociables que somos, necesitamos relacionarnos y vincularlos, de una manera recíproca, con el resto de personas. En cambio, para el agresor, el hecho de insultar a la víctima y no hacerle partícipe de ciertas actividades de grupo o de juegos lo considera como un hecho aislado de amenaza o insulto y no como rechazo hacia esta persona, esto unido a un

escaso reconocimiento emocional por parte el agresor hacia la víctima provoca que éste perciba la situación que vive la víctima con menos gravedad.

Con respecto al lugar de las agresiones tanto víctimas como agresores y espectadores manifiestan que el lugar dónde ocurren más agresiones es en el patio. En cambio, con respecto al segundo lugar dónde existen más situaciones de acoso escolar, las percepciones varían según el rol adoptado, siendo para los agresores “fuera del centro” y para las víctimas y no implicados “pasillos”. En este sentido los agresores son más conscientes de las agresiones que ocurren fuera del centro porque le dan más importancia que a las que ocurren en los pasillos, ya que las agresiones ocurridas en dicho lugar son percibidas como bromas o conductas sin importancia que no afectan a las víctimas. En cambio, las ocurridas fuera del centro, al ser en lugar distinto al habitual toman una carga más negativa y lo consideran como conductas violentas o que forman parte del fenómeno del bullying.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la relación entre inteligencia emocional y acoso escolar, es necesario resaltar que, existen diferencias significativas en esta variable según la categoría de bullying (agresor, víctima y no implicado). Estas diferencias se observan en las medias de las dimensiones “Interpersonal”, “Manejo del Estrés” y “Puntuación total” siendo la de los no implicados mayor que la de las víctimas y ésta, a su vez, mayor que la de agresores. Esto puede ser debido a que dentro de la dinámica de bullying y, a pesar de que la inteligencia emocional es bastante importante a la hora de eliminar conductas violentas, es destacable comentar que existen otros factores que influyen en dicha dinámica.

Siguiendo en esta línea y centrándonos en las diferencias por edades cabe destacar que la única dimensión en la que se han encontrado diferencias significativas en niños y niñas de 9 y 11 años es en “Manejo del Estrés”, habiendo una clara diferencia de medias entre los 3 roles, siendo la mayor el del rol de no implicados y la menor el del rol de agresor. En este sentido, se debe resaltar que las víctimas de 9 años tienen más puntuación en la dimensión “Manejo del Estrés” que las víctimas de 11 años. En cambio, con los agresores y no espectadores ocurre lo contrario, los niños y niñas de 11 años tienen más puntuación que los niños y niñas de 9. Es decir, las víctimas de 9 años tienen más habilidades para enfrentarse a eventos estresantes, son más competentes en lo que al control emocional se refiere y trabajan mejor bajo presión que las víctimas de 11 años. Estas diferencias son debidas a que las víctimas viven situaciones de desamparo con una carga emocional y un estrés bastante elevados, lo cual causa que sean menos efectivas para enfrentarse a las demandas de la vida diaria. Además, el hecho de vivir cada día o casi todos los días provocaciones por parte de otros compañeros produce que se aislen socialmente y comiencen a tener una autoimagen negativa considerando que no son capaces de lograr nada. Es por ello que si, en algún momento, tuvieron alguna herramienta o habilidad, como puede ser la asertividad, el control emocional, etc., para enfrentar este tipo de situaciones, a medida que pasa el tiempo y su autoestima disminuye y aumentan los insultos, la víctima va aprendiendo que haga lo que haga no le sirve para salir de esa situación tan complicada y desagradable, por lo que dichas herramientas van desapareciendo. Además de esa escasez de educación emocional, las víctimas cada día son protagonistas de situaciones caracterizadas por falta de empatía,

elevada frustración y violencia, lo que provoca en éstos una desensibilización a ambientes de este tipo, considerando las conductas agresivas como “normales”.

Por el contrario, tanto agresores como no implicados no viven las situaciones de acoso de la misma manera, lo que no les crea estados emocionales negativos y sensación de desamparo, por lo que no se van a ver afectadas las habilidades emocionales adquiridas en algún momento, ya que, en general, su autoestima no se ve afectada. Además, en el caso de los niños no implicados al no ser los afectados directos (como la víctima) y percibir una indefensión aprendida van adquiriendo herramientas, ya sea de manera autónoma o con ayuda de familiares y docentes, para poder sobrellevar estas situaciones que les crean un malestar que puede afectar a su día a día.

Por otra parte, con respecto al género las medias en las variables de inteligencia emocional son más elevadas en la categoría de victimización que en la de agresión marcando la diferencia en que en los niños además de las dimensiones “Manejo del Estrés” y “Puntuación total” también existen dichas diferencias en “Adaptabilidad”, en cambio en las niñas las diferencias se presentan en las dos primeras. En este apartado se hace necesario resaltar que a pesar de que en las puntuaciones de inteligencia emocional entre niños y niñas no haya habido diferencias significativas, cuando hablamos de inteligencia emocional dentro de las categorías de bullying sí que existen esas diferencias. Esto puede ser debido a que en la sociedad actual los patrones de educación se están equiparando entre niños y niñas, lo que dota de nuevas herramientas a los niños, igualando así la educación emocional con las niñas. Por lo que se puede deducir que según cómo los niños y niñas utilicen esas

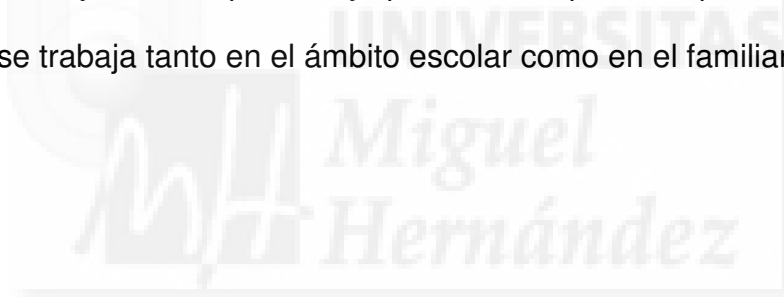
herramientas influye en el perfil que vayan a adoptar dentro de la dinámica de bullying además de otros factores que intervienen en esa adopción.

En referencia a la diversidad de medias relativas al rol de la dinámica de bullying adoptado, la edad y el género, las medias de las variables de Inteligencia Emocional en los niños son más elevadas en el rol de víctima que en el de agresor. Esto ocurre con las variables “Manejo del Estrés” y “Puntuación total” en el rango de edad de 8 a 11 años. Centrándonos en las niñas se hace necesario resaltar que en la edad de 9 años no existe categoría de agresión además de que las diferencias significativas únicamente se dan en 8 y 11 años. Dichas diferencias se presentan en las variables “Interpersonal”, “Adaptabilidad”, “Manejo del Estrés” y “Puntuación total” siendo las medias más elevadas en la categoría de no implicados que en la de victimización y agresión. Los datos obtenidos reflejan que las niñas de 11 años víctima y no implicadas tienen menos habilidades para afrontar situaciones de estrés que los niños de 11 años con esos roles. Estas diferencias son reseñables y debidas cada vez se trabaja más la inteligencia emocional no sólo con las niñas sino también con los niños, lo que provoca que éstos también adquieran herramientas para enfrentarse a diversas situaciones que les creen cierta inestabilidad emocional. Además, al ser en género masculino el más implicado en la dinámica de bullying, se ven en la obligación de adquirirlas de una manera más eficaz.

Estos resultados van en consonancia con los obtenidos en los estudios de Avilés y Monjas (2005), Díez-Aguado (2006), Hernández et al. (2002) y Stassen (2007) en lo referente a la empatía (Interpersonal) y autocontrol (manejo del estrés) donde se muestra que los agresores obtenían

puntuaciones más bajas en dichas variables. Por otra parte, los resultados obtenidos por Garaigordobil y Oñederra (2010) van acorde, en parte, con los resultados alcanzados en este estudio, ya que, por una parte los de dichos autores afirman que la inteligencia emocional de los agresores es baja pero además confirman que la de las víctimas también, lo que va en concordancia con este estudio si tenemos en cuenta la comparación con las puntuaciones de la categoría de no implicados.

Todo lo expuesto anteriormente hace necesario resaltar la importancia de crear e implementar programas de prevención del acoso escolar basados en la Inteligencia Emocional. Del mismo modo es importante llevar a cabo dichos programas incluyendo a padres y profesores, puesto que la Inteligencia Emocional se trabaja tanto en el ámbito escolar como en el familiar.



CONCLUSIONES



Tras lo expuesto anteriormente las conclusiones de este trabajo son:

1. Existen diferencias en inteligencia emocional en los escolares implicados en el bullying en función del rol adoptado (agresor, víctima o no implicado) , no solo en puntuaciones de cociente de inteligencia emocional general sino en dimensiones concretas como “Interpersonal” y “Manejo del estrés”.

Podemos decir que la hipótesis 1 se confirma

2. En el fenómeno del bullying, los agresores muestran menos inteligencia emocional general y peores puntuaciones en 2 de las 5 dimensiones de inteligencia emocional descritas por Reuven Bar-On (Interpersonal y manejo del estrés) que los niños víctima. Por lo que, podemos decir que carecen de habilidades efectivas para establecer relaciones sociales saludables y resolver eficazmente los conflictos entre sus iguales.

Podemos decir que la hipótesis 2 se confirma

3. En el fenómeno de bullying los niños no implicados tienen más inteligencia emocional general y mejores habilidades a la hora de afrontar las exigencias de la vida cotidiana que los niños víctima. Además, puntúan más alto en las dimensiones “Interpersonal” y “Manejo del estrés”, por lo que, tienen mejores habilidades para trabajar bajo presión, son capaces de controlar mejor sus emociones en eventos estresantes, además de reconocer y comprender las emociones de los demás.

Podemos decir que la hipótesis 3 se confirma.

4. Existen diferencias en la percepción de gravedad de las agresiones ocurridas en el centro escolar entre los escolares en función del rol adquirido (víctima, agresor y no implicado). Siendo las víctimas las que mayor gravedad perciben.

Podemos decir que la hipótesis 4 se confirma

5. Existen diferencias en lo que se refiere a la percepción del tipo de agresiones más frecuentes en el centro escolar en función del tipo de implicación del niño en el bullying (agresor, víctima y no implicado) Las víctimas señalan como más frecuente, el aislamiento. En cambio, los agresores los insultos y amenazas. Esto evidencia el impacto psicológico y social del aislamiento sobre el menor.

Podemos decir que la hipótesis 5 se confirma

6. Las puntuaciones en inteligencia emocional general en niños y niñas que actúan como agresores y los niños y niñas que son víctimas, en el fenómeno de bullying, son significativamente mayores en 9 años que en 11 años. Esto refuerza la idea de que la educación en Inteligencia emocional a lo largo del desarrollo infantil tendría un efecto protector sobre el niño a la hora de implicarse en fenómenos de bullying

Podemos decir que la hipótesis 6 se cumple.

7. El papel de la inteligencia emocional dentro del fenómeno del bullying es bastante relevante. Es por ello que es importante crear programas donde se trabaje la inteligencia emocional en primaria para prevenir futuros casos de acoso escolar en adolescentes.



BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125
- Avilés Martínez, J.M. (2002): La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2003). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE EILAS
- AA.VV. (2007). Informe sobre la violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Avilés, J. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.
- Barri, F. (2006). SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Colección: Monografías Escuela Española Educación Al Día. Madrid. España: Grupo Wolters Kluwer.
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? . *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2015). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Navas, y P. F. Berrocal, *Manual de inteligencia emocional* (págs. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i); A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología* 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Revista de Información Psicológica*. (94), 49-59.
- Cerezo F (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp
- Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M., & Bernal, R. (2010). Convivencia escolar y familia. Percepción y participación en la Región de Murcia. Murcia: CARM y UMU.

- Cerezo, F. (2012). Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. Méndez, I. & Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behaviour and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 171-180. Recuperado de: <http://zl.elsevier.es/en/revista/international-journal-of-clinical-and-355>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñe, J.J. (2015). Adolescents and Preadolescents' Roles on Bullying, and its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Psicodidáctica*, 20, 139-155
- Children, S. t. (2016). Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia. SAVE THE CHILDREN.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 197-209.
- Collell, J., y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8-12.
- Collell, J., Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying), *ICVE Revista Estudis de la Violència*, N° 1.
- Coller, J. y Carmé, E. (2002) La Violencia entre iguales en la escuela: el bullying. <http://www.xtec.cat>
- Collell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9,14.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ; Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Cornelius, T.L.,& Resseguie, N. (2006). Primary and Secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Departamento de Educación, U. e. (2007). Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Defensor del Pueblo - UNICEF (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO, 1999- 2006. Nuevo estudio y actualización del

- informe 2000. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17 (4), 549-558.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) Programas dirigidos a la familia. En: SERRANO, A. (Coord..) *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel. pp. 265-285.
- DP-CAPV. Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. <http://www.ararteko.net/webs/iextras/conflictos-ceneduc2006/conflictosceneduc2006C.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI. Versión electrónica. http://www.convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Materiales%20-Recursos/CONVIVENCIA_06_1.pdf
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Fergus, S., y Zimmerman, M. (2005). ADOLESCENT RESILIENCE: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health* 26(1):, 399-419.
- Fernández-Berrocal, P. E., y Ramos, N. (2003). Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance. Manuscrito remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2002). The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. Manuscrito remitido para su publicación.
- Gadner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology* 3,(2), 243-256.
- Garner, P. W., y Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

- Goleman, D. (1995). What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out. Utne Reader.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- González, A. (2015): El cyberbullying o acoso juvenil mediante internet: un análisis empírico, a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). Barcelona. Tesis Doctoral. Departamento de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos.
- Guastello, D. D., y Gustaello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F., y SA, R. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*. 6, 11-440.
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., y Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: the mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 175-185.
- Khan, L., Parsonage, M., y Stubbs, J. (2015). Investing in children's mental health. A review of evidence on the costs and benefits of increased service provision. Centre for Mental Health Report.
- Leganés Lavall, E. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society and Education*. Número 1, Vol. 5, 21-40.
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., y Fredstorm, B. K. (2005). The influence of Provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child psychology*, 90, 344-366.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 89-113.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y Sluter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence; Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Intelligence*, 396-419. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.
- Ortega R. y colaboradores. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*.
Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sanchez, V. (2008) *Violencia Sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes*. In *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway*. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers No. 23, pp. 5-17.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence an academia succes: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 91(2), 216-224.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences*, 36, 277-293.

- Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression; A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Estados Unidos.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Salovey, P. S., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress, reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 455-474.
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia. SAVE THE CHILDREN España
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005): Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: Centro Reina Sofía, Serie Documentos, nº9.
- Smith PK (1989). The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups. Paper presentado en el Annual Congress British Psychological Society. Londres.
- SMITH, P. K., y SHARP, S. (1994): School Bullying. Insights and Perspectives. Routledge, Londres.
- Smith, P.K. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.) Violencia y escuela. (59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Sharfe, E. (2000). Development of Emocional Expresión, Undertanding, and Regulation in Infants and Young Children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Springer, A. E., Cuevas, M. C., Ortiz, Y. K., y Wilkinson, A. (2015). The association of bullying and school cohesion in Colombia secondary school students. *Global Health Promotion*, 1757-9759, 1-12.
- Trautmann M., A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Rev. chil. pediatr.* [revista en la Internet].79(1), 13-20.
- Trianes, M.V. (2000). Violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., y Jiménez, M. (2007). Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas. Madrid: Pirámide.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.

- Ttofi, M., y Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review . *J Exp Criminol* 7, 27-56.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Zavala, M. A., & López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la Inteligencia Emocional? *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 59-75.
- Zheng Gu, Ricardo Chi Sen Siu, (2009) "Drivers of job satisfaction as related to work performance in Macao casino hotels: An investigation based on employee survey", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 21 Issue: 5, pp.561-578,

