

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Marta Medel de Albuquerque

Fecha de lectura: 18 de septiembre de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Boza Carreño

María de la O Toscano Cruz

Huelva, 2017





Tesis Doctoral

Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en ESO

Emotional Intelligence and School Harassment in students in Compulsory Higher Education
(CHE)

Marta Medel de Albuquerque

**Ángel Boza Carreño
María de la O Toscano Cruz**

Departamento de Educación

Universidad de Huelva

Índice

Dedicatoria y Agradecimientos.....	Pág.11
Resumen/Abstract	Pág.13
Palabras-Clave/Keywords.....	Pág.13

Introducción y Justificación de la Tesis	Pág.15
--	--------

I. Fundamentación Teórica

Capítulo 1. Inteligencia Emocional	Pág.19
--	--------

1. Inteligencia Emocional	Pág. 21
1.1. Un poco de historia	Pág. 21
1.2. La inteligencia emocional en la educación.....	Pág.22
1.2.1. Leyes educativas que lo sostienen. Recorrido histórico.....	Pág.22
1.2.2. La educación emocional.....	Pág.24
1.2.2.1. Control de las emociones	Pág.29
1.2.2.2. Funciones de las emociones	Pág.30
1.2.2.3. Las competencias emocionales.....	Pág.30
1.2.2.4. Clima emocional del aula	Pág.31
1.2.2.5. La dimensión emocional del aprendizaje	Pág.31
1.2.3. Concepto de inteligencia emocional	Pág.32
1.2.4. Inteligencia emocional y éxito académico	Pág.33
1.2.5. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo	Pág.34
1.2.6. Inteligencia emocional y adaptación social	Pág.35
1.2.7. Inteligencia emocional y toma de decisiones	Pág.37
1.2.8. Inteligencia emocional y salud	Pág.38
1.2.9. Emoción y conflicto.....	Pág.39
1.2.10. Inteligencia emocional y liderazgo	Pág.41
1.2.11. Inteligencia emocional en el profesorado.....	Pág.42
1.2.12. Evaluación de la inteligencia emocional	Pág.43
1.2.13. Estado de la cuestión	Pág.46

Capítulo 2. Acoso Escolar	Pág.51
---------------------------------	--------

2. Acoso Escolar	Pág.53
2.1. Un poco de historia	Pág.53
2.2. Contexto legislativo	Pág.54
2.3. El fenómeno de la agresividad	Pág.56
2.4. De la agresividad al Bullying	Pág.56
2.5. Modelos teóricos explicativos del bullying	Pág.61
2.6. Factores de riesgo individuales	Pág.61
2.7. Tipos de bullying	Pág.62
2.8. Roles en el bullying	Pág.63

2.8.1. La víctima.....	Pág.66
2.8.2. Los agresores.....	Pág.68
2.8.3. Los espectadores	Pág.70
2.9. Factores que influyen en la violencia escolar	Pág.70
2.10. La edad como factor influyente.....	Pág.73
Capítulo 3. Relación entre acoso escolar e inteligencia emocional	Pág.75
3. Relación entre acoso escolar e inteligencia emocional	Pág.77
3.1. Relación entre abuso escolar e inteligencia emocional Un análisis de sus dimensiones.....	Pág. 77
3.2. Relación social: el bullying	Pág.78
3.2.1. La competencia emocional como modelo de relación social.....	Pág.79
3.2.2. El bullying como relación social	Pág.80
3.3. Las relaciones con las emociones.....	Pág.80
3.4. Las relaciones: estado de la cuestión.....	Pág.83
3.5. Consideraciones finales	Pág.87
 II. Trabajo Empírico	
Capítulo 4. Objetivos y Metodología.....	Pág.91
4.1. Objetivos	Pág.93
4.1.1. Objetivo general	Pág.93
4.1.2. Objetivos específicos.....	Pág.93
4.2. Método	Pág.94
4.2.1. Paradigma	Pág.94
4.2.2. Método	Pág.94
4.2.3. Instrumentos.....	Pág.94
4.2.4. Caracterización de la muestra	Pág.99
4.2.5. Procedimiento de recogida	Pág.100
Capítulo 5. Validación de Instrumentos	Pág.101
5.1. Validación del Cuestionario de Acoso Escolar.....	Pág.103
5.1.1. Fiabilidad: Alfa de Cronbach.....	Pág.103
5.1.2. Validez: Análisis Factorial.....	Pág.103
5.2. Validación del Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT)	Pág.105
5.2.1. Fiabilidad del MSCEIT	Pág.105
5.2.3. Validez del MSCEIT	Pág.106

Capítulo 6. Acoso Escolar e Inteligencia Emocional Resultados Descriptivos	Pág.113
6.1. Acoso Escolar	Pág.115
6.2. Inteligencia Emocional: Percepción Emocional	Pág.123
6.3. Inteligencia Emocional: Facilitación Emocional	Pág.127
6.4. Inteligencia Emocional: Comprensión Emocional	Pág.131
6.5. Inteligencia Emocional: Manejo Emocional.....	Pág.142
Capítulo 7. Relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional	Pág.147
7.1. ¿Existen diferencias de inteligencia emocional entre los alumnos más acosadores y los alumnos menos o no acosadores?	Pág.149
7.1.1. Diferencias en Percepción Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores.....	Pág.150
7.1.2. Diferencias en Facilitación Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores.....	Pág.152
7.1.3. Diferencias en Comprensión Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores.....	Pág.155
7.1.4. Diferencias en Manejo Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores.....	Pág.160
7.2. ¿Existen diferencias de inteligencia emocional entre los alumnos acosadores puros y los alumnos víctimas puras?	Pág.165
7.3. Resumen de relaciones entre acoso escolar e inteligencia emocional	Pág.170
Capítulo 8. Comparaciones por sexo, curso y repeticiones.....	Pág.171
8.1. Comparaciones por sexo.....	Pág.173
8.2. Comparaciones por curso	Pág.180
8.3. Comparaciones por repetición en primaria	Pág.187
8.4. Comparaciones por repetición en secundaria.....	Pág.195
Capítulo 9. Conclusiones, Discusión, Limitaciones y Perspectivas.....	Pág.203
9.1. Conclusiones.....	Pág.205
9.2. Discusión de resultados	Pág.210
9.3. Limitaciones	Pág.211
9.4. Perspectivas.....	Pág.213
Referencias.....	Pág. 215
Anexos.....	Pág.227

Índice de tablas

Tabla 1: Clasificación de las emociones.....	Pág.27
Tabla 2: Familia de emociones	Pág.28
Tabla 3: Función de las emociones.....	Pág.30
Tabla 4: Las competencias emocionales.....	Pág.31
Tabla 5: Clima emocional del aula	Pág.31
Tabla 6: Teorías representadas en la dimensión emocional del aprendizaje.....	Pág.32
Tabla 7: Emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento.....	Pág.32
Tabla 8: Potencialidades con efectos beneficiosos de la inteligencia emocional para los estudiantes	Pág.34
Tabla 9: Emociones interpersonales, grupales e intergrupales	Pág.36
Tabla 10: Relaciones intergrupales condicionadas por la imagen	Pág.37
Tabla 11: Hipotético patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud física	Pág.38
Tabla 12: Hipotético patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud mental o psicológica	Pág.39
Tabla 13: Modelo de gestión emocional interpersonal en situación de conflicto	Pág.40
Tabla 14: Modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional	Pág.45
Tabla 15: Modelos explicativos de la conducta agresiva	Pág.61
Tabla 16: Modelos teóricos explicativos del bullying	Pág.61
Tabla 17: Factores de riesgo individuales	Pág.62
Tabla 18: Cómo ayudar a las víctimas	Pág.67
Tabla 19: Cómo ayudar a los agresores.....	Pág.69
Tabla 20: Segundo bloque del cuestionario (Inteligencia Emocional).....	Pág.98
Tabla 21: Distribución de la muestra por zonas.....	Pág.99
Tabla 22: Distribución de la muestra por nivel.....	Pág.99
Tabla 23: Distribución de la muestra por sexo	Pág.99
Tabla 24: Distribución de la muestra por edad	Pág.100
Tabla 25: Distribución de la muestra por repetición en algún curso.....	Pág.100
Tabla 26: Alfa de Cronbach.....	Pág.103
Tabla 27: KMO y prueba de Bartlett (Acosador).....	Pág.103
Tabla 28: Varianza total explicada (Acosador)	Pág.103
Tabla 29: Matriz de componentes rotados (Acosador)	Pág.104
Tabla 30: Fiabilidad del Test MSCEIT (Alfa de Cronbach)	Pág.105
Tabla 31: Intercorrelaciones entre tareas del MSCEIT	Pág.105
Tabla 32: Fiabilidad del Test MSCEIT (Alfa de Cronbach)	Pág.106
Tabla 33: Correlaciones (Pearson) entre las pruebas y el total del MSCEIT	Pág.107
Tabla 34: KMO y prueba de Bartlett del MSCEIT	Pág.107
Tabla 35: Análisis factorial del MSCEIT basado en autovalores superiores a 1	Pág.107
Tabla 36: Matriz de componentes rotados del MSCEIT.....	Pág.108
Tabla 37: Matriz de componentes rotados del MSCEIT.....	Pág.110
Tabla 38: Conductas de Acoso Realizadas (Acosador).....	Pág.115
Tabla 39: Conductas de Acoso Sufridas (Víctima - ordenadas de mayor a menor).....	Pág.116
Tabla 40: Conductas de Acoso Presenciadas (Espectador).....	Pág.117
Tabla 41: Perspectivas comparadas de conductas de acoso escolar.....	Pág.118

Tabla 42: Diferencias entre perspectivas de Acosador y Víctima	Pág.119
Tabla 43: Porcentaje de conductas de acoso por actores	Pág.120
Tabla 44: Correlaciones (Tau-B de Kendall): Acosador.....	Pág.120
Tabla 45: Correlaciones (Tau-b de Kendall): Víctima Acosador	Pág.121
Tabla 46: Correlaciones (Tau-b de Kendall): Espectador	Pág.122
Tabla 47: Grado de sentimientos que expresa la primera foto (Test MSCEIT)	Pág.123
Tabla 48: Grado de los sentimientos que expresa la segunda foto (Test MSCEIT)	Pág.124
Tabla 49: Grado de los sentimientos que expresa la tercera foto (Test MSCEIT)	Pág.125
Tabla 50: Grado de los sentimientos que expresa la cuarta foto (Test MSCEIT).....	Pág.126
Tabla 51: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la primera situación	Pág.127
Tabla 52: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la segunda situación.....	Pág.128
Tabla 53: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la tercera situación	Pág.128
Tabla 54: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la cuarta situación	Pág.129
Tabla 55: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la quinta situación	Pág.129
Tabla 56: Grado de comprensión emocional ante la primera situación	Pág.131
Tabla 57: Grado de comprensión emocional ante la segunda situación	Pág.132
Tabla 58: Grado de comprensión emocional ante la tercera situación	Pág.132
Tabla 59: Grado de comprensión emocional ante la cuarta situación.....	Pág.133
Tabla 60: Grado de comprensión emocional ante la quinta situación.....	Pág.133
Tabla 61: Grado de comprensión emocional ante la sexta situación	Pág.134
Tabla 62: Grado de comprensión emocional ante la séptima situación	Pág.134
Tabla 63: Grado de comprensión emocional ante la octava situación	Pág.135
Tabla 64: Grado de comprensión emocional ante la novena situación.....	Pág.135
Tabla 65: Grado de comprensión emocional ante la décima situación	Pág.136
Tabla 66: Grado de comprensión emocional ante la decimoprimer situación	Pág.136
Tabla 67: Grado de comprensión emocional ante la decimosegunda situación	Pág.137
Tabla 68: Grado de comprensión emocional ante la decimotercera situación	Pág.137
Tabla 69: Grado de comprensión emocional ante la decimocuarta situación	Pág.138
Tabla 70: Grado de comprensión emocional ante la decimoquinta situación	Pág.138
Tabla 71: Grado de comprensión emocional ante la decimosexta situación.....	Pág.138
Tabla 72: Grado de comprensión emocional ante la decimoséptima situación.....	Pág.139
Tabla 73: Grado de comprensión emocional ante la decimoctava situación.....	Pág.140
Tabla 74: Grado de comprensión emocional ante la decimonovena situación	Pág.140
Tabla 75: Grado de comprensión emocional ante la vigésima situación	Pág.140
Tabla 76: Alternativa más correcta en los diferentes enunciados. (Test MSCEIT)	Pág.141
Tabla 77: Grado de eficacia de diferentes acciones, D1	Pág.142
Tabla 78: Grado de eficacia de diferentes acciones, D2	Pág.143
Tabla 79: Grado de eficacia de diferentes acciones, D3	Pág.144
Tabla 80: Grado de eficacia de diferentes acciones, D4	Pág.145
Tabla 81: Grado de eficacia de diferentes acciones, D2	Pág.146
Tabla 82: Acosador B1 (Niveles).....	Pág.149
Tabla 83: Diferencias de Percepción Emocional entre Acosadores Altos, Medio y No Acosadores (Contraste: Kruskal-Wallis de muestras independientes).....	Pág.150
Tabla 84: Diferencias de Facilitación Emocional entre Acosadores Altos, Medio y No Acosadores (Contraste: Kruskal-Wallis de muestras independientes).....	Pág.152
Tabla 85: Diferencias en comprensión emocional (Chi cuadrado).....	Pág.155
Tabla 86: Tabla de contingencia Nivel de Acoso x Comprensión Emocional SC5 (Sig= ,023)Pág.156	
Tabla 87: Tabla de contingencia SC11 * AcosadorB1 (Sig= ,001).....	Pág.157

Tabla 88: Tabla de contingencia	Pág.157
Tabla 89: Tabla de contingencia	Pág.158
Tabla 90: Tabla de contingencia	Pág.159
Tabla 91: Diferencias en Manejo Emocional (Kruskall-Wallis).....	Pág.160
Tabla 92: Resumen de diferencias en inteligencia emocional	Pág.164
Tabla 93: Recuento de Acosadores Puros y Víctimas Puras.....	Pág.165
Tabla 94: Diferencias de Percepción Emocional entre Acosadores puros y Víctimas puras (U de Mann-Whitney)	Pág.166
Tabla 95: Acosador y Víctima en 3ª Foto, Felicidad, SA31 (Percepción Emocional)	Pág.166
Tabla 96: Diferencias de Facilitación Emocional entre Acosadores puros y Víctimas puras (Contraste: U de Mann-Whitney para dos muestras independientes).....	Pág.167
Tabla 97: Acosador y Víctima en Situación 5, Enojo y Desafío (Facilitación Emocional)...	Pág.167
Tabla 98: Diferencias en comprensión emocional entre acosadores y víctimas (Chi cuadrado).....	Pág.168
Tabla 99: Diferencias entre Acosadores y Víctimas Puras (emociones ante el robo de su coche).....	Pág.168
Tabla 100: Diferencias en Manejo Emocional entre Acosadores y Víctimas (U de Mann- Whitney).....	Pág.169
Tabla 101: Comparación entre Acosadores Puros y Víctima Puras. Manejo Emocional ...	Pág.169
Tabla 102: Comparación entre hombres y mujeres. Acoso ejercido.....	Pág.173
Tabla 103: Comparación entre hombres y mujeres. Acoso recibido.....	Pág.174
Tabla 104: Comparación entre hombres y mujeres. Espectadores de conductas de acosoPág.	175
Tabla 105: Comparación entre hombres y mujeres en Percepción Emocional	Pág.176
Tabla 106: Diferencias en Facilitación Emocional en función del sexo.....	Pág.177
Tabla 107: Diferencias en Comprensión Emocional en función del sexo	Pág.178
Tabla 108: Diferencias en Manejo Emocional en función del sexo	Pág.179
Tabla 109: Comparación entre alumnos de primero y segundo. Acoso ejercido	Pág.180
Tabla 110: Comparación entre alumnos de primero y segundo. Acoso recibido	Pág.181
Tabla 111: Diferencias en conductas de acoso presenciado por curso	Pág.182
Tabla 112: Diferencias en Percepción Emocional en función del curso.....	Pág.183
Tabla 113: Diferencias en Facilitación Emocional en función del curso.....	Pág.184
Tabla 114: Diferencias en Comprensión Emocional en función del curso	Pág.185
Tabla 115: Diferencias en Manejo Emocional en función del curso.....	Pág.186
Tabla 116: Diferencias en acoso ejercido en función de repetición en primaria	Pág.187
Tabla 117: Diferencias en acoso recibido en función de repetición en primaria	Pág.188
Tabla 118: Diferencias en acoso como espectador en función de repetición en primaria..	Pág.189
Tabla 119: Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en primaria	Pág.190
Tabla 120: Diferencias en Facilitación Emocional en función de repetición en primaria	Pág.191
Tabla 121: Diferencias en Comprensión Emocional en función de repetición en primaria. Pág.	192
Tabla 122: Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en primaria	Pág.193
Tabla 123: Diferencias en acoso ejercido en función de repetición en secundaria	Pág.195
Tabla 124: Diferencias en acoso recibido en función de repetición en secundaria.....	Pág.196
Tabla 125: Diferencias en acoso presenciado en función de repetición en secundaria	Pág.197
Tabla 126: Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en secundaria Pág.	198
Tabla 127: Diferencias en Facilitación Emocional en función de repetición en secundaria Pág.	199
Tabla 128: Diferencias en Comprensión Emocional en función de repetición en secundariaPág.	200
Tabla 129: Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en secundaria.....	Pág.201

Índice de Ilustraciones y Gráficos

Ilustración 1: Cuestionario sobre maltrato (Bullying) en el primer ciclo de ESO.....	Pág.95
Ilustración 2: Parte del Cuestionario de Acoso Escolar	Pág.96
Ilustración 3: Sección A Test de Inteligencia Emocional.....	Pág.97
Ilustración 4: Sección B Test de Inteligencia Emocional.....	Pág.97
Ilustración 5: Sección C Test de Inteligencia Emocional	Pág.98
Ilustración 6: Sección D Test de Inteligencia Emocional	Pág.98
Ilustración 7: Primera Foto.	Pág.123
Ilustración 8: Segunda Foto	Pág.124
Ilustración 9: Tercera Foto	Pág.125
Ilustración 10: Cuarta Foto.....	Pág.126
Ilustración 11: Test MSCEIT, Sección B, 1ª situación	Pág.127
Ilustración 12: Test MSCEIT, Sección B, 2ª situación	Pág.127
Ilustración 13: Test MSCEIT, Sección B, 3ª situación	Pág.128
Ilustración 14: Test MSCEIT, Sección B, 4ª situación	Pág.129
Ilustración 15: Test MSCEIT, Sección B, 5ª situación	Pág.129
Ilustración 16: Test MSCEIT, Sección C, 1ª situación	Pág.131
Ilustración 17: Test MSCEIT, Sección C, 2ª situación	Pág.131
Ilustración 18: Test MSCEIT, Sección C, 3ª situación	Pág.132
Ilustración 19: Test MSCEIT, Sección C, 4ª situación	Pág.132
Ilustración 20: Test MSCEIT, Sección C, 5ª situación	Pág.133
Ilustración 21: Test MSCEIT, Sección C, 6ª situación	Pág.133
Ilustración 22: Test MSCEIT, Sección C, 7ª situación	Pág.134
Ilustración 23: Test MSCEIT, Sección C, 8ª situación	Pág.134
Ilustración 24: Test MSCEIT, Sección C, 9ª situación	Pág.135
Ilustración 25: Test MSCEIT, Sección C, 10ª situación	Pág.135
Ilustración 26: Test MSCEIT, Sección C, 11ª situación	Pág.136
Ilustración 27: Test MSCEIT, Sección C, 12ª situación	Pág.136
Ilustración 28: Test MSCEIT, Sección C, 13ª situación	Pág.137
Ilustración 29: Test MSCEIT, Sección C, 14ª situación	Pág.137
Ilustración 30: Test MSCEIT, Sección C, 15ª situación	Pág.138
Ilustración 31: Test MSCEIT, Sección C, 16ª situación	Pág.138
Ilustración 32: Test MSCEIT, Sección C, 17ª situación	Pág.139
Ilustración 33: Test MSCEIT, Sección C, 18ª situación	Pág.139
Ilustración 34: Test MSCEIT, Sección C, 19ª situación	Pág.140
Ilustración 35: Test MSCEIT, Sección C, 20ª situación	Pág.140
Ilustración 36: Test MSCEIT. Sección D, 1	Pág.142
Ilustración 37: Test MSCEIT, Sección D, 2	Pág.143
Ilustración 38: Test MSCEIT, Sección D, 3	Pág.144
Ilustración 39: Test MSCEIT, Sección D, 4	Pág.145
Ilustración 40: Test MSCEIT, Sección D, 5	Pág.146
Ilustración 41: Test MSCEIT, Sección C, 5ª situación	Pág.156
Ilustración 42: Test MSCEIT, Sección C, 11ª situación	Pág.156
Ilustración 43: Test MSCEIT, Sección C, 13ª situación	Pág.157
Ilustración 44: Test MSCEIT, Sección C, 15ª situación	Pág.158

Ilustración 45: Test MSCEIT, Sección C, 16ª situación	Pág.159
Ilustración 46: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 1.....	Pág.161
Ilustración 47: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 2.....	Pág.162
Ilustración 48: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 4.....	Pág.163

Gráfica 1. Perspectivas comparadas de conductas de acoso escolar	Pág.118
Gráfico 2. Percepción de miedo, asco y entusiasmo en la fotografía SA1.....	Pág.151
Gráfico 3. Percepción de sorpresa en la fotografía SA4 (medias)	Pág.151
Gráfico 4. Diferencia de emociones ante una fiesta de cumpleaños (medias).....	Pág.153
Gráfico 5. Diferencia de emociones ante componer una marcha militar (medias)	Pág.153
Gráfico 6. Diferencia de emociones ante una receta de cocina complicada (medias)	Pág.154
Gráfico 7. Diferencia de emoción de felicidad ante una pelea de niños (medias)	Pág.154
Gráfico 8. Diferencia de emociones ante una receta de cocina complicada (medias)	Pág.154
Gráfico 9. Diferencias en Situación 1, Acción 3.....	Pág.161
Gráficos 10 y 11. Diferencias en Situación 2, Acciones 3 y 4	Pág.162
Gráficos 12, 13 y 14. Diferencias en Situación 4, Acciones 1, 2 y 4	Pág.163

Dedicatoria y Agradecimientos

Muchas gracias...

Obviamente son muchas las personas las que se merecen formar parte de estos agradecimientos. Durante todo este tiempo, algunos años más intensos que otros, muchas fueron las personas las que me apoyaron y creyeron en mí, incluso cuando yo misma dudaba de mi capacidad.

Dedico este trabajo a todos los que me apoyaron y creyeron en mí dando me fuerzas para conseguir adelante.

Quiero empezar agradeciendo a mis Directores de Tesis, los Doctores Ángel Boza Carreño e María de la O Toscano Cruz, por guiarme todo este tiempo. Quiero agradecer a ambos la confianza depositada en mí, la paciencia a la hora de enseñarme y conseguir sacar de mí a una investigadora que ni yo sabía que existía, por su supervisión continua y tiempo dedicado a resolverme dudas y problemas planteados durante todos estos años. En especial, quiero agradecer al Doctor Ángel Boza Carreño, por su ayuda en los inicios en esta Tesis, por su apoyo en todo momento, por ser capaz de transmitir esa profesionalidad, pasión y respeto por este mundo.

Al Doctor Antonio Jiménez Vázquez por su orientación, su amabilidad y por aportarme una luz sobre este tema.

Y como no podía ser de otra manera, quiero agradecer a toda mi familia, concretamente a mi hija Beatriz, que aunque no me haya ayudado directamente, y algunas veces haya provocado el efecto contrario al que necesitaba, desde que nació, ella fue, claramente el impulso que necesitaba para poder seguir día a día y lograr lo que he logrado hasta hoy. A mi madre que siempre creyó que podría hacer lo que me plantease y siempre dejó todo por mí. Ojalá pueda devolverle todo lo que hizo por mí y por mi hija. Quiero agradecer a mi prima Daniela, que aunque este lejos siempre ha sido como si estuviese muy cerca de mí.

A mis amigos que han comprendido mi falta de tiempo para poder hacer cualquier plan juntos, entre otras cosas, pero sobretodo a mi amigo José que nunca dudo en ayudarme y apoyarme.

A todos aquellos con los que he compartido algún momento en estos años y de los que de una manera u otra he aprendido algo que me ha servido para finalizar esta tesis y para crecer como persona.

A todos y todas muchas gracias.

Resumen:

La violencia escolar es un problema muy actual y muy tratado en todos los medios de comunicación. El objetivo de nuestro estudio es triple: analizar y evaluar el acoso escolar y la inteligencia emocional en alumnos de ESO, estudiar si se dan diferencias en acoso escolar en función de las diferentes variables demográficas y por último detectar posibles relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional. Este estudio se realizó sobre una muestra compuesta de 960 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria a los que se administraron un Cuestionario de Acoso Escolar y el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey- Caruso de Mayer y Salovey. Los resultados nos indican que las conductas de acoso más frecuentes son hablar mal de otros, reírse de otros e insultarlo, que los hombres ejercen y sufren más acoso que las mujeres, que no hay muchas diferencias en acoso por curso, y que hay mayor frecuencia de acoso tanto ejercido como sufrido en los alumnos repetidores. Los resultados también confirman que el test de Inteligencia Emocional es posible usarlo en educación secundaria, que hay diferencias entre hombres y mujeres sobre todo en percepción, facilitación y comprensión emocional, pero apenas hay en manejo emocional; no hay diferencias en inteligencia emocional asociadas al curso; que hay diferencias asociadas a la repetición en primaria/secundaria sobre en comprensión emocional, media en manejo emocional y muy escasa diferencia en percepción y facilitación emocional. Finalmente los resultados también indican cierta diferenciación emocional entre alumnos acosadores y no acosadores, pero apenas diferencias entre alumnos acosadores y víctimas.

Palabras clave: Acoso Escolar, Inteligencia Emocional, Educación Secundaria.

Abstract:

School violence is a very current problem and very much talked about in all the media. The objective of our study is threefold: to analyze and evaluate school bullying and emotional intelligence in ESO students, to study whether there are differences in school bullying according to the different demographic variables and lastly to detect possible relationships between School Harassment and Emotional Intelligence. This study was carried out on a sample composed of 960 students in Compulsory Secondary Education to whom was administered a School Harassment Questionnaire and Mayer & Salovey's Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. The results indicate that the most frequent bullying behaviours are speaking ill of others, laughing at others and insulting them; that men are more likely to engage in bullying and be victims of bullying than the women; that there are not many differences in levels of bullying between courses and that there is greater incidence of bullying, both inflicted and suffered among repeat students. The results also confirm that it is possible to use the Emotional Intelligence Test in Secondary Education, that there are differences between men and women, above on emotional perception, facilitation and understanding. However, these differences are only in handling emotions and there are no differences in emotional intelligence between genders associated with the course. there are differences associated with repetition in primary/secondary school regarding emotional understanding, this being average in emotional handling and a very slight difference in emotional perception and facilitating. Finally, the results also indicate that there is some emotional differentiation between bullies and non-bullies but only differences between perpetrators and victims.

Key words: Bullying, Emotional Intelligence, Secondary School.

Introducción y Justificación de la Tesis

Los términos que son empleados para referirnos al acoso escolar son muchos. Lo podemos escuchar como (“bullying”), violencia entre iguales, maltrato, intimidación, abuso, amenaza, agresividad intimidatoria, entre otros.

Se entiende el bullying como una forma normalmente intencionada de maltrato persistente y que perjudica a un compañero. Según Olweus (1991), *“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”*. Este fenómeno se expresa tanto con agresiones físicas, como verbales y como exclusión. Se presenta como un fenómeno grupal, desde el momento en que precisa del soporte del grupo (Méndez, 2010).

Como todos sabemos, hoy en día y cada vez más el bullying se encuentra presente en la realidad educativa de nuestro país, en la que cada día nos encontramos con diferentes tipos de acoso o enfrentamientos, ya sean verbales o físicos. Según los estudios del Defensor del Pueblo de 2000 y 2007, este fenómeno está bajando. Este fenómeno a su vez termina afectando de un modo u otro al rendimiento y a la convivencia escolar de todos los implicados en el tema e incluso de los que les rodean. Sabemos que el bullying afecta a todos, independientemente del país, del contexto, de la cultural, del nivel socio-económico, del sexo, de la edad o de cualquier otro factor que nos caracteriza a cada uno de nosotros. Este fenómeno puede ocurrir en cualquier contexto social, tanto en una escuela pública de nivel social bajo, como en un colegio concertado de clase social alta, incluso según varios estudios en los colegios concertados y privados existe más constancia de bullying que en los públicos (Jiménez, 2007).

Con respecto a la edad de los implicados, de acuerdo con lo que algunos autores han investigado, podemos decir que puede ocurrir en cualquier edad e incluso se puede producir durante la edad adulta en el local de trabajo (Smith, Singer, Hoel, y Cooper, 2003; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, y Chauhan, 2004, citados por Jiménez, 2007). Sin embargo hay estudios, como los Ortega y Lera, 2000, citados por Jiménez, 2007) que afirman que este fenómeno en ciertos momentos adquiere mayor incidencia, como ocurre a los trece años, edad en la que coincide un mayor presencia de conductas de acoso, concretamente en el primer ciclo de secundaria.

Por otro lado, pretendo relacionar la inteligencia emocional con el acoso escolar. El término inteligencia emocional lo utilizaron por primera vez Salovey y Mayer en 1990, y establecieron una definición única de las competencias que componen el constructo de la IE. Según Mayer y Salovey, 1997, citado por Gonzáles (2010) *“la Inteligencia Emocional supone la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual”*.

Los resultados procedentes de múltiples investigaciones a lo largo de las dos últimas décadas han llevado a afirmar a autores como Goleman (1999) que la IE juega un papel determinante en el desempeño óptimo de cualquier tipo de trabajo (citado por González, 2010).

Este trabajo se estructura en tres partes, la primera parte trata sobre el acoso escolar, la segunda sobre la inteligencia emocional y la última trata de la relación entre ambas. Concretamente nos centraremos en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para así poder centrarnos en una etapa concreta y analizar mejor la información obtenida.

Para la realización de esta Tesis hemos creído necesario obtener el diferente punto de vista, tanto del acosador y la víctima como también del espectador. Todos los implicados, no sólo los implicados directamente, agresores y víctimas, sino también los espectadores, tienen un papel importante en este fenómeno.

Además he seleccionado esta muestra porque en nuestro estudio inicial, hemos observado que son en estas edades donde se manifiestan más un bajo nivel de inteligencia emocional y de las relaciones de acoso y violencia. Además considero estrictamente necesario llevar a cabo esta investigación para que la sociedad entienda la amplitud de este problema, y de esa manera poder llegar a una solución para así poder prevenir y/o terminar con este problema.

Sumado todo esto, aquí está la razón por la cual se va a realizar la presente Tesis. Además, esta investigación nos dará la ayuda necesaria para tomar el control a través de algunas medidas, donde uno de los principales objetivos es fomentar en los docentes, una atención más activa ya sea en los recreos como en las clases, del comportamiento de sus alumnos, para así verificar si estos sufren, participan o conocen algo sobre este fenómeno.

Esta investigación también se realiza con el propósito de conocer si existe alguna diferencia significativa de la existencia del Bullying en función diferentes variables, como pueden ser el sexo, el curso y el hecho de si han repetido o no en las diferentes etapas educativas. Esta es la razón que nos lleva a realizar esta investigación, ya que pretendo dar a conocer la relación entre las diferentes variables y conocer el acoso desde tres perspectivas diferentes (acosador, víctima y espectador).

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Inteligencia Emocional

En este primer capítulo del marco teórico, nos centraremos en la Inteligencia Emocional y todo lo que engloba a este concepto. En primer lugar, nos detendremos en presentar una breve reseña histórica que nos ayudará a contextualizar seguidamente la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo repasando las leyes educativas que hacen referencia a ella así como se resalta la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También presentamos el concepto de Inteligencia Emocional y la relación entre ésta y varios constructos: éxito académico, aprendizaje colaborativo, adaptación social, salud, toma de decisiones, conflicto, liderazgo...

A partir de esta intensa revisión bibliográfica que hemos realizado para diseñar el presente capítulo, nos atrevemos a afirmar que las emociones constituyen el motor para el aprendizaje. En este sentido, un mejor conocimiento de nuestras emociones y un control sobre las mismas, nos ayudará a alcanzar un aprendizaje más efectivo y motivador.

1. Inteligencia Emocional

1.1. Un poco de historia

Hace varias décadas, la Inteligencia Emocional (IE) se ha obsequiado por parte de los investigadores de un gran campo de estudio si nos referimos al estudio de la conducta humana. Las primeras pinceladas fueron presentadas por Salovey & Mayer (1990), que dieron a conocer el primer modelo formal sobre Inteligencia Emocional y una definición sobre las competencias que pertenecen al constructo de la IE (González, 2010).

Si bien es cierto, es conveniente explorar de antemano de donde proceden ambos términos, inteligencia y emoción. La inteligencia es un concepto meramente psicológico y se usaba para determinar el grado de funcionamiento de la esfera cognitiva. En cambio, las emociones se refieren a otra división de la mente, la afectiva, donde podemos encontrar los sentimientos (Mestre y Fernández, 2007:26).

Mestre y Fernández (2007:48) nos hablan de los precedentes de la IE, citándonos a autores tales como Binet & Simon (1908) que se centra en dos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva; Thomdike (1920) con su concepto de inteligencia social; y Piaget con sus trabajos sobre el desarrollo intelectual.

A principio de los años 90, era evidente la falta de herramienta fiables de IE por lo que se propagó el desarrollo de medida emocional que aspiraban a evaluar aspectos relacionados con la IE o, en el mejor de los casos, componentes aislados del concepto. Por ello, y aun más tras el libro de Goleman (1995), aparecen en la literatura una serie de instrumentos de medición centrados en evaluar las habilidades integrantes que debe poseer una persona emocionalmente inteligente.

Uno de esos primeros instrumentos fue diseñado por el grupo de Mayer y Salovey, se trata de una medida objetiva de reconocimiento emocional que evaluaba la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990). Otra medida que valora aspectos emocionales relacionados con la IE es la *Toronto Alexithimia Scale (TAS-20)*; Bagby, Parker & Taylor, 1994, adaptación al castellano, Martínez-Sánchez, 1996) que ofrece un índice general de alexitimia y está compuesta por 3 subescalas: dificultad para identificar sentimientos, dificultad para describirlos y pensamiento orientado externamente.

Algunos trabajos han mostrado que, aunque IE y Alexitimia son conceptos independientes, ambos se solapan considerablemente y presentan fuertes correlaciones negativas (Parker, Taylor & Bagby, 2001). Otros instrumentos como el Questionnaire of Emotional Empathy evalúan la capacidad empática de las personas hacia los demás en determinadas situaciones (Mehrabian & Epstein, 1972). El Emotional Control Questionnaire (Roger & Najarian, 1989) mide la habilidad de las personas para controlar emociones en determinadas circunstancias (Extremera y otros, 2004).

No es hasta 1995, cuando se inicia un número de investigaciones, y más concretamente con la obra *La inteligencia emocional* publicada por Goleman, encaminadas a aclarar el constructo de la IE (González, 2010). Verificándose así que la inteligencia

entendida sólo en términos de habilidades cognitivas, no da cuenta del éxito y capacidad de adaptación del ser humano (Goleman, 1995; Moore & Soto, 1999).

En el siglo XX, primeramente surgió alrededor del concepto de inteligencia emocional de Binet & Simon (1908), el de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando, por ello, en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993), donde los psicólogos empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida (Otero y otros, 2009).

1.2. La inteligencia emocional en la educación

1.2.1. Leyes educativas que lo sostienen. Recorrido histórico

En primer lugar, es conveniente hacer un pequeño recorrido histórico en España, por la aparición de las emociones en el currículum educativo, que si bien en la literatura ya aparecía con anterioridad, no es hasta los años 90 cuando aparece este término en las instituciones escolares.

Evidentemente, antes de la Constitución de 1978 nos encontrábamos con la Ley General de Educación de 1970 que nos acerca hacia métodos y técnicas no memorísticos pero sin mencionar al apartado emocional, centrándose en la enseñanza por jerarquías, la consecución de un empleo y en la educación permanente (BOE 187 del 6 de agosto). En esta misma ley (art. 18.1), los métodos didácticos fomentaban la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación... mostrando unas pequeñas líneas de lo que sería la parte emocional mediante el afianzamiento de la originalidad y la creatividad.

1990 es el año de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990, de 3 de octubre, publicado en el BOE 238 del 4 de octubre) donde en su Título Preliminar, art. 2 comenta que uno de los principios debe ser el desarrollo de la creatividad y del espíritu crítico.

Hace una década, 2006, apareció la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE 106 del 4 de mayo) donde se brindó el espíritu de las emociones y donde uno de sus principios trata de que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para recibir una educación de calidad, he aquí el auge de la expresión y la comunicación de las emociones en la educación como uno de los principios que debe alcanzar todo alumnado para poder alcanzar los objetivos de desarrollo personal.

Actualmente, en 2013, nos encontramos con la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (Ley 8/2013 de 9 de diciembre, publicado en el BOE 295 del 10 de diciembre), en su artículo 71 señala que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. También nos habla de términos como la afectividad o la creatividad y la curiosidad.

Un año después, en 2014 y derivado de la LOMCE (por mencionar un ejemplo) deriva el Real Decreto (126/2014, de 28 de febrero, publicado en el BOE 52 del 1 de marzo de 2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, donde en su artículo 6 establece que uno de los principios generales de la educación es su contribución a la creatividad como forma de poder expresarse y comunicarse a través de las emociones. Unas emociones que se trabajan a través de las competencias establecidas por este Real Decreto:

“La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (R.D. 124/2014).

En los contenidos que se establecen en este Real Decreto, en la asignatura de Valores Sociales y Cívicos se van a tener en cuenta el empleo de un pensamiento positivo de las emociones así como comprobar si el alumnado es capaz de expresar sus opiniones, sentimientos y emociones usando el lenguaje verbal y no verbal.

Si hacemos un recorrido histórico por nuestra Comunidad Autónoma, en 2007 tenemos la Ley de Educación en Andalucía (BOJA 52 del 26 de diciembre de 2007), donde uno de los principios se centraba en el reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social, así como la introducción de las competencias básicas que favorecen el desarrollo de la educación emocional.

En la ley andaluza actual, en 2015 aparece derivado de la LOMCE el Decreto 97/2015 (BOJA 50 del 13 de marzo) donde se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria.

En el artículo 6 de este Decreto se considera a las emociones como uno de los componentes básicos de las competencias clave.

Y más concretamente, procedente de este Decreto surge la Orden de 17 de marzo (BOJA 60 de 27 de marzo), donde se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria, se detalla más específicamente, que la expresión y la comunicación de las emociones se hace más factible en cuanto el currículum se va concretizando.

Por ello, los contenidos de cada una de las áreas establecidos en el currículo, son pieza imprescindible para trabajar las emociones, su expresión y comunicación, tal y como podemos observar en los siguientes puntos:

- a) Ciencias de la naturaleza: importante identificar emociones y sentimientos propios, la de sus compañeros y compañeros y la de los adultos, manifestando conductas empáticas.
- b) Lengua Castellana y Literatura: este área pretende *“ayudar a la convivencia, para expresar ideas, sentimientos y emociones y, en definitiva, para regular la propia conducta. El lenguaje contribuye así, al equilibrio afectivo y personal y a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable que favorece*

la integración social y cultural de las personas y al desarrollo y progreso de la sociedad” (Orden 2015).

- c) Matemáticas: el área no se desvincula de lo que son y expresan las emociones a través de la comunicación con juegos numéricos o de parecida índole: *“Desde esta perspectiva tendremos en cuenta los valores creativos y expresivos (el niño dibuja, pinta, canta, baila, modela, toca un instrumento, dramatiza, presenta una historia o un juego expresando sus propios sentimientos y emociones, etc.) y los valores perceptivos (el niño/a también contempla dibujos, cuadros, esculturas, fotografías, películas, videoclips, escucha canciones, asiste a representaciones teatrales, a fiestas, al circo...). Los lenguajes artísticos se trabajarán a través de técnicas y procedimientos diversos de una forma más dinámica y creativa”* (Orden 2015).
- d) Educación Artística: aparece reflejado en uno de los objetivos del área: *“Reconocer las manifestaciones artísticas más relevantes de la Comunidad autónoma de Andalucía y de otros pueblos, desarrollando actitudes de valoración, respeto, conservación y adoptando un sentido de identidad que le permita plasmar a través del lenguaje plástico y musical las interpretaciones y emociones del mundo que le rodea”* (Orden 2015).
- e) Lengua Extranjera: los contenidos se trabajan para comunicar sus necesidades, emociones y resolver problemas en otra lengua.
- f) Educación Física: se manifiesta en el objetivo siguiente: *“3. Las emociones se hace hincapié en uno de los objetivos de dicho área: Utilizar la imaginación, creatividad y la expresividad corporal a través del movimiento para comunicar emociones, sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como comprender mensajes expresados de este modo”* (Orden 2015).
- g) Educación para la ciudadanía y derechos humanos: dentro de su bloque de contenidos es importante trabajar el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. Las emociones se desarrollan a partir del siguiente objetivo de área: *“2. Tomar conciencia y expresar los propios sentimientos y emociones y las de los demás mediante el desarrollo y regulación de la propia afectividad y la adquisición de habilidades sociales y comunicativas (verbales y no verbales) que le permitan actuar con autonomía, empatía, asertividad y responsabilidad en la vida cotidiana y en las relaciones con los demás en el aula, en el centro y en su entorno cercano”* (Orden 2015).
- h) Valores sociales y cívicos: se puede observar en este área que en el Bloque 1 se trabajan las emociones: *“Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona. Identidad, autonomía y responsabilidad personal. La dignidad humana. La mejora de la autoestima. Desarrollo y regulación de los sentimientos y las emociones”* (Orden 2015), empleando las emociones de forma positiva y desarrollando la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales.

1.2.2. La educación emocional

En todas las facetas de nuestra vida, al nacer, al sentir alegría, tristeza, etc. nos aparecen las emociones, que son algo intrínseco a nuestro cuerpo y que es un concepto complicado de detallar.

Muchos autores y organizaciones definen el término de educación emocional. Los más destacados son los siguientes:

- a) UNESCO (1998): educación emocional como *“complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y como herramienta de prevención, con el objetivo de ayudar y facilitar a las personas descubrir, conocer y regular sus emociones e introducirlas como competencias para un mejor manejo”*.
- b) Bisquerra (2003:27): *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”*.
- c) Bisquerra (2005): *“es una forma de prevención primaria inespecífica, y que son aquellas competencias que se pueden aplicar a multitud de situaciones”*.
Bisquerra (2003) establece una serie de objetivos de la educación emocional:
 1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
 2. Identificar las emociones de los demás.
 3. Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
 4. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
 5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
 6. Desarrollar la habilidad de automotivarse.
 7. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
 8. Aprender a fluir.

Por otra parte, Álvarez (2001) defiende la necesidad de la educación emocional basándose en factores como son los siguientes:

- Las continuas contradicciones y conflictos que debemos afrontar.
- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado, en el que destacan dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.
- El Informe Delors señala cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; estos dos últimos se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal y, por tanto, con la educación emocional.
- El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, ha cambiado, ya que la dimensión de apoyo emocional es ahora esencial.
- *“Conócete a ti mismo”* ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación; dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional.
- La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal y toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales.
- Las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos que afectan a los sentimientos.

Así mismo, Álvarez (2001) nos recuerda que ya Gardner, a través de su teoría de las inteligencias múltiples defendía que si nos centrásemos únicamente en la instrucción de las capacidades lingüísticas y lógicas estaríamos *“estafando”* a los alumnos, ya que éstos tienen capacidades en otras inteligencias (como por ejemplo la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, base de la inteligencia emocional).

Ahora bien, es imprescindible tener en cuenta que la educación de las emociones depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal (Fernández y Extremera, 2002). Así, es necesario que el niño ejercite y practique las capacidades emocionales para lograr integrarlas en su repertorio emocional. Para ello, los educadores deben emplear técnicas como el modelado emocional.

Cuando llevamos la educación emocional a la práctica, es esencial hablar de las competencias emocionales, dado que son las habilidades que se pueden aprender y entrenar (Bisquerra, 2007). Concretamente, las competencias emocionales pueden definirse como *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (Bisquerra, 2007, 2011).

La *conciencia emocional* es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, que engloba:

- toma de conciencia de las propias emociones, percibirlas, identificarlas y etiquetarlas,
- dar nombre a las propias emociones,
- comprensión de las emociones de los demás.

La *regulación emocional* hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, que incluye:

- toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento,
- expresión emocional,
- capacidad para la regulación emocional,
- habilidades de afrontamiento,
- competencia para autogenerar emociones positivas.

La *autonomía personal o autogestión* es una competencia emocional que engloba factores como:

- autoestima o satisfacción con uno mismo,
- automotivación,
- actitud positiva,
- responsabilidad,
- autoeficacia emocional o capacidad para sentirse como se quiere sentir.

La *inteligencia interpersonal* se corresponde con la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, que supone:

- dominar las habilidades sociales básicas,
- el respeto por los demás,
- la comunicación receptiva o capacidad para recibir los mensajes con precisión,
- la comunicación expresiva o capacidad para iniciar y mantener conversaciones,
- compartir emociones con sinceridad,
- el comportamiento pro-social y cooperación.
- asertividad o capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos,
- prevención y solución de conflictos,

- capacidad de gestionar situaciones emocionales o capacidad para inducir o regular las emociones de los demás.

Las competencias para la vida y el bienestar son las que permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar y consisten en:

- fijar objetivos adaptativos, positivos y realistas,
- tomar decisiones tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad,
- buscar ayuda y recursos,
- practicar una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida,
- alcanzar el bienestar subjetivo, ser consciente del propio bienestar,
- fluir o generar experiencias óptimas en la vida.

La educación emocional debería potenciar el desarrollo de estas competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de los alumnos con el fin de prepararles para la vida. Este tipo de educación se debe llevar a cabo mediante el empleo de una metodología esencialmente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, juegos, etc.) y se debe ofrecer en todas las etapas del ciclo vital.

Bisquerra (2000) establece una primera clasificación de las emociones en las siguientes:

- a) Emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad.
- b) Emociones negativas: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.
- c) Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión.

Otra de las clasificaciones sobre las emociones que realiza Bisquerra, Pérez y Navarro (2015:146) es la siguiente (ver tabla 1):

Tabla 1: Clasificación de las emociones

<i>Autor</i>	<i>Criterio clasificatorio</i>	<i>Emociones</i>
Descartes (1647)	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall (1927)	Relación con los instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sentimiento, ternura.
Mowrer (1960)	Innatos	Dolor, placer
Plutchik (1962, 1980)	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins (1962, 1984)	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold (1969)	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti (1970)	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo.
Izard (1972, 1991)	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, culpa, desprecio, asco.
Ekman (1973, 1980)	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa,

		asco.
Osgood et al. (1975)	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco.
Emde (1980)	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco.
Scott (1980)	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor.
Panksepp (1982)	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein (1984)	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor.
Trevarthen (1984)	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza.
Weiner (1986)	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird (1987)	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird & Oatley (1992)	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco.
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus "familiares".	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner (2002)	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza.
TenHouten (2007)	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:146-147)

A partir de esta clasificación estos autores partiendo de un análisis mixto derivan en la educación emocional. La siguiente clasificación detalla con más exactitud todas las familias de emociones (ver tabla 2):

Tabla 2: Familia de emociones

<i>Emociones negativas</i>	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

<i>Emociones positivas</i>	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
<i>Emociones ambiguas</i>	
Sorpresa	Positiva o negativa, anticipación y expectativa, sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.
<i>Emociones sociales</i>	
Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena. Simpatía, orgullo, gratitud, admiración.	
<i>Emociones estéticas</i>	
Visualizando obras de arte y la belleza.	

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:148)

Para dar sentido a esta clasificación, si nos centramos exactamente en la palabra emoción, se resalta que proviene del latín y significa moveré, es decir, “mover hacia”.

Muchos autores han definido a las emociones, destacando los siguientes autores:

1. Bisquerra (2003:12) afirma que la emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.
2. Manrique (2015): señala que “las emociones, según se deduce de este modelo, se presentan como un fenómeno individual, transparente, intenso e inmediato. No tienen una base aprendida, histórica, cultural, de clase o económica que sea relevante. Son igualmente definidas para todos los seres humanos. Esta abstracta y acrítica definición oculta que el efecto final de la IE no es comprender las propias emociones, sino hacer que el individuo se sienta aceptado, auténtico y perteneciente al grupo”.
3. Turner & Stets (2007): nos resalta que “no parece factible entender las emociones, su vivencia, expresión y comunicación sin tener en cuenta el contexto social en el que éstas se manifiestan, de ahí que una de las aproximaciones teóricas más fructíferas es la desarrollada desde la sociología de las emociones” (Serrano, 2016).

1.2.2.1. Control de las emociones

Una vez en el mundo de las emociones, es importante que los niños y niñas no tengan que ocultar sus emociones, ni reprimirlas, sino que deben tranquilizarlas ante un reto, valorar diferentes puntos de vista y saber cómo lograrlo.

Desde que somos pequeños nos hemos podido beneficiar de un vínculo seguro, si es el caso, tendremos mejor autoconfianza y sabremos controlar mejor las emociones. Por

ello, los padres y madres juegan un papel fundamental en su educación, por tanto, el propio modelo que ellos y ellas muestran en el control de sus emociones influye sobre el desarrollo de su hijo o hija.

Para que se den relaciones armoniosas con el niño se debe aceptar tal y como es, un persona con sus propias características, centrándonos en su globalidad para darle las oportunidades que necesita para ir perfeccionándose en todas las áreas: motora, lenguaje, perceptiva, cognitiva y emocional.

Es importante que el niño o la niña sepan cómo proporcionarse un control emocional, y podemos centrarlas en las tres siguientes:

1. Comunicarnos eficazmente: hay que resaltar la comunicación asertiva en la que se consiguen todos los objetivos teniendo en cuenta la de las personas de nuestro alrededor. Suelen ser personas seguras y confiadas, relajados y oyentes, sensibles y empáticos.
2. Desarrollar la afectividad: a partir del rostro, el tono de voz y el movimiento corporal el niño o niña puede captar diferentes emociones que le proporcionen respuestas ante lo que él hace. El acercamiento, a través del tacto y las caricias, con importancia al refuerzo social como elogios y manifestaciones afectivas.
3. Controlar la conducta: el autocontrol necesita desarrollarse y pueden surgir en modo de rabietas, enfados o ira. Se reflejan a través de la incomodidad o el nerviosismo.

1.2.2.2. Funciones de las emociones

Las funciones de las emociones se pueden clasificar en las siguientes:

Tabla 3: Función de las emociones

<i>Funciones</i>	<i>Dimensiones</i>
Adaptación	Miedo
Información	Comunicación de su estado emocional con otras personas. Las intenciones a las que se derivan
Social	Positivas: respeto, empatía, solidaridad, compasión, amor, etc. Negativas: consumo de drogas, vandalismo, etc.
Motivadora	Realizar algo
Toma de decisiones	Las emociones superan al razonamiento lógico.
Procesos mentales	Afectan a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad, entre otras.
Bienestar	Subjetivo ligado a las emociones
Personal	Relacionado con sus propias experiencias.

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:139)

1.2.2.3. Las competencias emocionales

Las competencias emocionales tienen las siguientes características:

Tabla 4: Las competencias emocionales

<i>Competencias</i>	<i>Características</i>
Conciencia emocional	Conocer las propias y las emociones de los demás. Tomar conciencia de lo que nos pasa por dentro. Importancia de actividades de introspección, autoobservación y la observación de otras personas.
Regulación emocional	Dar una respuesta apropiada al contexto y no llevarse por impulsos. Equilibrio entre la represión y el descontrol. Son recursos importantes la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retratar gratificaciones, etc. Y las técnicas más adecuadas son diálogo interno, relajación, respiración, introspección, meditación, mindfulness, control del estrés, asertividad, etc.
Autonomía emocional	Capacidad de no verse afectado por los estímulos del entorno. Se consigue con buena autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.
Competencia social	Facilitan las relaciones interpersonales. Importancia a la escucha y a la empatía. Las emociones interculturales para facilitar la convivencia.
Habilidades de vida	Habilidades, actitudes y valores que promueven para el bienestar personal y social. La felicidad como máximo representante.

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:174-175)

1.2.2.4. Clima emocional del aula

El clima emocional en el aula es primordial para mejorar el aprendizaje en condiciones óptimas. Este clima emocional del aula es un constructo formado por las siguientes dimensiones (ver tabla 5):

Tabla 5: Clima emocional del aula

<i>Dimensión</i>	<i>Características</i>
Relación	Entre iguales y entre el alumnado y el profesorado.
Orientación a la tarea	En función de los objetivos docentes.
Mantenimiento y cambio del sistema	Estabilidad y evolución del sistema.

Fuente: Martínez-Muñoz (1996, 2000), en Bisquerra, Pérez y García (2015: 177)

1.2.2.5. La dimensión emocional del aprendizaje

Todo aprendizaje es influenciado tanto por factores cognitivos como por factores emocionales. Las emociones son una parte importante en la motivación para el aprendizaje. Varias teorías representan esta dimensión emocional del aprendizaje:

Tabla 6: Teorías representadas en la dimensión emocional del aprendizaje

<i>Teorías</i>	<i>Características</i>
Teoría del flujo o flujo (flow) de Csikszentmihalyi (1997)	Poner al alumno o alumna ante retos acordes con sus competencias.
Teoría de la motivación autodeterminada de Deci & Ryan (1994)	La motivación intrínseca como factor clave de la satisfacción de las necesidades básicas: integración social, la experiencia de competencia y la autonomía.

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:179)

Existen una serie de emociones relacionados con el aprendizaje y el rendimiento y son las siguientes:

Tabla 7: Emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento

<i>Función</i>	<i>Emociones positivas</i>	<i>Emociones negativas</i>
Proceso de aprendizaje	Divertirse en el aprendizaje	Aburrimiento Ansiedad
Prospectiva	Esperanza Anticipación Interés	Ansiedad Desesperanza Desesperación
Retrospectiva	Alegría por los resultados Satisfacción Alivio Orgullo	Tristeza Frustración Decepción Insatisfacción Vergüenza Culpa
Social	Gratitud Empatía Admiración Simpatía	Ira Envidia Desdén Antipatía Odio

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:180)

1.2.3. Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional incluye una serie de habilidades diferentes pero que se complementan, tales como la conciencia de sí mismo, es decir, lo que somos capaces de sentir en cada momento para poder tomar una serie de decisiones; la autorregulación, o dicho de otra forma, ser capaz de controlar nuestras emociones para realizar una tarea sin interferencias; la motivación, que se usa para perseguir unos objetivos para ser eficaces; la empatía, para entender a las otras personas; y las habilidades sociales, para manejar con éxito las emociones en las relaciones. Y la inteligencia emocional se encarga de englobarlas y utilizarlas a su antojo. Por ello, varios autores nos ofrecen diferentes definiciones de IE:

Salovey & Mayer (1990), definen la IE como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”.

Goleman (1995) define la IE como el conjunto de habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar la empatía y abrigar esperanza. Pero también la considera como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro (González, 2010).

Más tarde, Mayer & Salovey, (1997) definen la IE como la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (González, 2010).

Moore & Soto (1999) definen la IE como *“la capacidad del niño para enfrentar con tranquilidad, optimismo y perseverancia las dificultades, establecer relaciones interpersonales positivas, comprender los sentimientos y necesidades propias y de los demás, y usar esta información para guiar y controlar la conducta”*.

Cortés y otros (2002), la definen como la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades: auto-observación de las propias emociones, observación de las de los otros, capacidad de regular las emociones, expresarlas oportunamente, no ocultar las emociones socialmente, poseer una estilo de afrontamiento adaptativo, mantener alta la esperanza y perseverar en las metas (González, 2010).

Actualmente una de las definiciones más ampliamente aceptada en la comunidad científica es aquella que incluye como elementos básicos de una persona emocionalmente inteligente *“la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y la de los demás”* (Mayer & Salovey, 1997). Aunque también hay que tener en cuenta, según Bar-On (1997) o el equipo de Goleman (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) otros componentes adicionales al concepto tales como rasgos de personalidad o habilidades de tipo social y afectivo (Extremera y otros, 2004).

1.2.4. Inteligencia emocional y éxito académico

Hoy en día, existen numerosos programas de educación emocional que muestran una mejora del rendimiento académico del alumnado y que refuerzan la unión entre la inteligencia emocional y el éxito académico, como son los estudios realizados por Zins et al. (2004).

Se ha demostrado que existen una serie de potencialidades con efectos beneficiosos de la inteligencia emocional para los estudiantes (adaptado de Matthews et al., 2012:147 en Bisquerra, Pérez y García, 2015: 193) (ver tabla 8):

Tabla 8: Potencialidades con efectos beneficiosos de la inteligencia emocional para los estudiantes

<i>Inteligencia emocional</i>	
Aumenta	Reduce
Habilidades socioemocionales Aprender en el aula Relaciones constructivas con los adultos y otros estudiantes Automotivación Comportamientos positivos en el aula Valoraciones positivas de uno mismo	Comportamientos autodañinos Bajo control de impulsos Agresión y violencia Abuso de sustancias Promiscuidad sexual

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Matthews et al. (2012), en Bisquerra, Pérez y García (2015: 193)

Tres principios del aprendizaje se consideran premisas para argumentar que la inteligencia emocional es predictor positivo del éxito académico (Bisquerra, Pérez y García, 2015:194-195):

1. El aprendizaje al servicio de la emoción. Nos concierne aprender aquello que más nos interesa. Si esa experiencia es positiva se repetirá dicha experiencia, se prestará más atención y se querrá aprender más sobre esta cuestión. En cambio, si nos ha provocado emociones negativas, se quedarán ligados a la voluntad de no revivir una experiencia desagradable similar.
En el caso de la escuela, se requiere que la atención se dirija hacia un punto en exclusividad durante un tiempo, con la capacidad de poder resistir a la tentación de atender a otros estímulos con mayor poder de atracción emocional, y en la cual el autocontrol emocional se convierte en el mecanismo para automotivarse y concentrarse en la tarea de aprender. Por lo tanto, esta premisa trata de autorregular el estado emocional y motivacional para ayudar a lograr un óptimo nivel de concentración para el aprendizaje.
2. Las emociones idóneas para los aprendizajes académicos son las positivas, tanto por su interés individual como social. Estas emociones favorecen la interconexión neuronal y la flexibilidad cognitiva. Por tanto, la experimentación de emociones positivas optimiza el aprendizaje escolar o académico.
3. El aprendizaje humano es social, donde nos humanizamos desde pequeño a través de la interacción social: aprender con y los demás. Los estímulos sociales son los componentes más significativos del ambiente para las personas desde la infancia y a lo largo de toda la vida. En definitiva, nuestras principales fuentes de aprendizaje son los demás.

1.2.5. Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo

La inteligencia emocional se puede aplicar perfectamente en el aprendizaje colaborativo. Como bien es sabido, este tipo de aprendizajes se realiza cuando se trabaja en grupo para aprender con y de otros, con el inconveniente de que surjan una serie de conflictos.

Ese aprendizaje se lleva a cabo para lograr un objetivo común. Bisquerra, Pérez y García (2015:200) establecen tres grupos de aprendizaje:

1. Informales: van desde los pocos minutos hasta una hora de clase.
2. Formales: va desde una hora hasta varias semanas.
3. Grupos de base: funcionan a largo plazo (mínimo un curso académico).

El docente debe dinamizar los grupos para que funcionen de forma efectiva. Para ello, es importante que con respecto a los grupos formales tengamos en consideración estos aspectos (Bisquerra, Pérez y García, 2015:201):

1. Motivar para el aprendizaje cooperativo.
2. Formar los grupos.
3. Promover que cada grupo elija un nombre de grupo que les defina y dé cohesión de grupo.
4. Dejar claro los objetivos a lograr.
5. Favorecer que el grupo vaya creando sus propias normas, de acuerdo con unas normas generales de centro que promuevan un clima positivo.
6. Facilitar que el grupo distribuya cargos y asigne funciones a sus miembros para que se cumplan las normas.
7. Supervisar el funcionamiento de los grupos.
8. Evaluar los aprendizajes del grupo.

Es cierto que la mayoría de las emociones se experimentan en relación con otras personas, tanto en la relación interpersonal como en las de grupo. Con las competencias emocionales se tienen buenas relaciones con los demás, emocionabilidad, sociabilidad, bienestar y autorregulación, junto con las competencias sociales y emocionales son aspectos básicos del trabajo cooperativo.

1.2.6. Inteligencia emocional y adaptación social

Las emociones son protagonistas en la adaptación del organismo al medio, tanto es así que cuando aparece el miedo surge la función de adaptación. La inteligencia emocional se relaciona con la competencia de comunicación intercultural, con mejores relaciones de pareja y con mejores comportamientos disruptivos, mejores relaciones sociales y mejor competencia social en general.

Procesos emocionales que pueden afectar, en cierta medida, si llegamos a comportarnos de manera emocionalmente inteligente en las interacciones sociales (escuela, trabajo, familia, pareja o comunidad) (Bisquerra, Pérez y García, 2015: 208):

1. *La función de adaptación de las emociones*: las emociones sirven para comunicar al resto como nos sentimos y para influir en ellos y ellas. También su expresión emocional nos da las claves para entender cómo se sienten. Conocer los fenómenos afectivos en las relaciones interpersonales y sociales es conocernos mejor a nosotros mismos y poder usar esos conocimientos en una mejor adaptación social.
2. *Roles y reglas de expresión emocional*: el clima emocional en las organizaciones es un fenómeno de interés para la efectividad, el rendimiento y el bienestar. Los roles sociales están ligados a reglas de expresión emocional.
3. *El trabajo emocional*: es la forma de que hay que restringir o expandir la expresión emocional en función del rol ocupacional. Es clave la formación en inteligencia emocional por parte del profesorado, para tener un comportamiento acorde a los estímulos que recibe. Por tanto, la identificación profesional del educador implica regulación emocional y paciencia para no caer en disonancia emocional ni en comportamiento impulsivo.
4. *Emociones intergrupales*: hay evidencias de que las emociones expresadas por una persona tienen influencia en su grupo social, existiendo por ello dos procesos complementarios: top-down, donde el grupo afecta al individuo; y el bottom-up, los individuos afectan al grupo. Sus interacciones entre estos dos procesos produce la identidad del grupo y el sentimiento de identidad de sus miembros (ver tabla 9):

Tabla 9: Emociones interpersonales, grupales e intergrupales

Sujeto	Objeto	
	Individuo	Grupo
Individuo	Emociones interpersonales (de persona a persona)	Emociones individuales respecto a un grupo
Grupo	Emociones grupales respecto a un individuo	Emociones intergrupales (emociones de grupo dirigidas a otros grupos)

Fuente: Bisquerra, Pérez y García (2015:212)

5. *Emociones y actitudes*: en las actitudes intergrupales, la relación entre emociones y actitudes es tan fuerte que a veces crean confusión. En el caso del prejuicio, los individuos están más predispuestos a manifestar su prejuicio (ira, hostilidad, odio) cuando perciben que su entorno social apoya sus ideas.
6. *Prejuicio y hostilidad intergrupo*: los grupos tienden a percibirse a sí mismos como mejores en algún aspecto respecto al otro grupo. Estos pueden ser tan diversos como la cultura, religión, etnia, valores morales, fuerza física, etc. La hostilidad hacia otros grupos se aprende en la familia, con los compañeros/as, en los grupos sociales, a través de los medios de comunicación y de la educación informal.
7. *Autocategorización, autoimagen y emoción intergrupo*: esa teoría (Turner et al. 1987) radica en la importancia de la identidad personal en relación con la social determina si las personas se visualizan mejor como individuos o como miembros de un grupo. La teoría de la imagen señala que las relaciones intergrupales condicionan la imagen que un grupo se forma del otro grupo (ver tabla 10):

Tabla 10: Relaciones intergrupales condicionadas por la imagen

Imagen del otro grupo	Patrón de evaluación	Tendencia a la acción	Emociones
Aliado	Objetivos compatibles Igualdad de estatus Igual poder	Cooperación	Confianza Admiración
Enemigo	Objetivos incompatibles Igualdad de estatus Igual poder	Ataque	Ira
Dependiente	Objetivos independientes Estatus inferior Poder inferior	Explotación Paternalismo	Repugnancia Desprecio
Bárbaro	Objetivos incompatibles Estatus inferior Poder superior	Defensa Protección	Miedo Intimidación
Imperialista	Objetivos independientes Estatus superior Poder superior	Resistencia Rebelión	Celos Resentimiento

Fuente: Brewer y Alexander (2002), en Bisquerra, Pérez y García (2015:216)

8. *Ira intergrupo*: se produce ira hacia otro grupo cuando se cumplen tres condiciones: objetivos incompatibles, igualdad de estatus y de poder. El reto que se plantea en educación es desarrollar competencias emocionales para la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia.
9. *El contagio emocional*: es la transmisión directa de una emoción de una persona a otra tanto en las relaciones interpersonales como intragrupales. Este suele ser bidireccional. Para que se produzca un contagio emocional se tienen que producir estos factores:
 - a) Susceptibilidad al contagio emocional.
 - b) Estar en una relación (amigos, familia, grupo) que aumenta las posibilidades de contagio.
 - c) La expresividad del interlocutor.
 - d) Estar en una situación donde una emoción concreta es la apropiada.
 - e) Voluntad de dejarse contagiar.
10. *Schadenfreude*: es una satisfacción maliciosa por el sufrimiento de otras personas. Para una educación de la inteligencia emocional conviene tomar conciencia de cuándo experimentamos estas emociones.
11. *Diálogo emocional*: analizar la posibilidad de un diálogo emocional intergrupos puede ser una forma de construir la convivencia y la paz. Para ello es conveniente entender las claves de las emociones intergrupales como forma de facilitar unas relaciones con más inteligencia emocional.

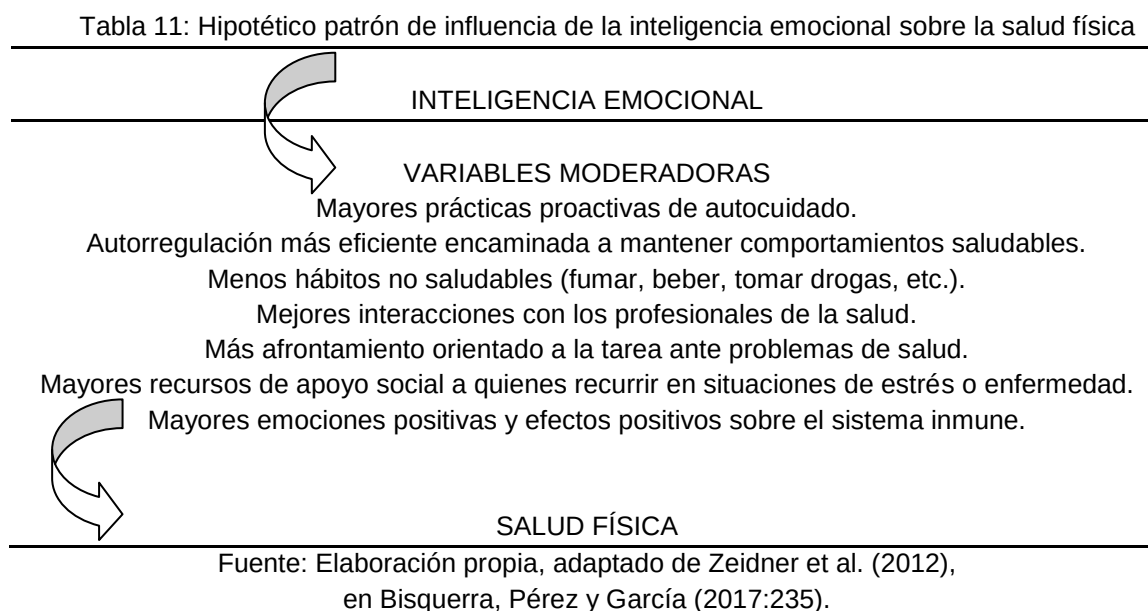
1.2.7. Inteligencia emocional y toma de decisiones

Las emociones tienen un papel primordial a la hora de tomar decisiones. La lectura y la escritura son objetivos primordiales para tener una buena toma de decisiones. Varias sugerencias son las siguientes (Bisquerra, Pérez y García, 2015:222):

- a) Los educadores deben de crear un contexto de clase que sea estimulante hacia la lectura y la escritura, a las cuales deben dedicar una cantidad de tiempo apropiada.
- b) La comprensión lectora debe ser un aspecto esencial del aprendizaje.
- c) Hay que limitar ciertas prácticas centradas en rellenar fichas que monopolizan mucho tiempo y hay escasa evidencia de sus efectos en el aprendizaje, en el rendimiento y en las competencias lectoras.
- d) Hay que promover la lectura independiente en clase y fuera de la clase. Esto está directamente relacionado con el rendimiento en lectura y con el rendimiento académico.
- e) Hay que dar a los estudiantes abundantes oportunidades para escribir.
- f) Las escuelas deben favorecer un clima adecuado a la lectura.
- g) La biblioteca escolar debe ser un elemento básico de las actividades de aprendizaje.

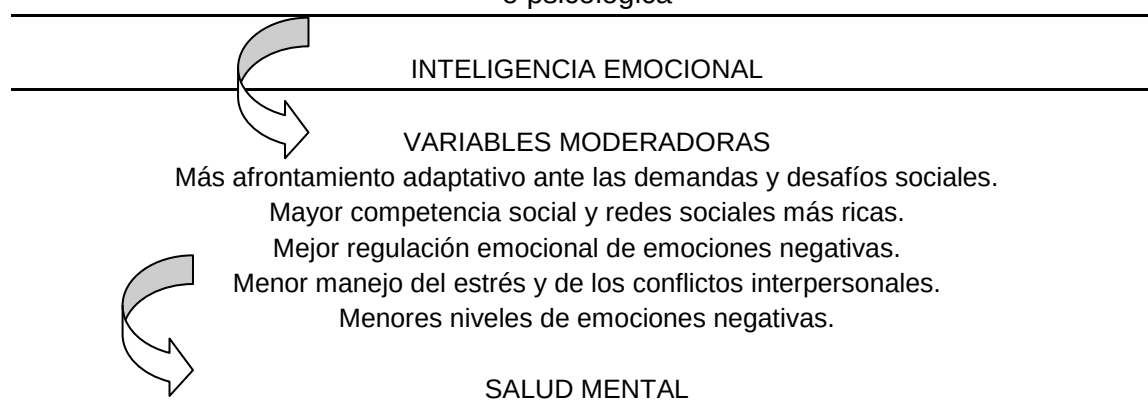
1.2.8. Inteligencia emocional y salud

Varios estudios resaltan que a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor es la probabilidad de desarrollar y mantener un buen estado de salud tanto física como mental. En cuanto a la salud física, las personas con mejores niveles de inteligencia emocional son menos propensas a caer en hábitos problemáticos y conductas adictivas o de riesgo y más a favor de estilos de vida saludable que incrementan el bienestar físico y la longevidad. En la siguiente tabla se representa el esquema hipotético mediante el cual la inteligencia emocional podría ser un agente causal indirecto de la mejor salud física:



Si nos referimos a la salud mental, las personas con mayores niveles de inteligencia emocional muestran mejor salud mental o psicológica, y en cambio, si tienes baja inteligencia emocional, eres más propenso a padecer trastornos de ansiedad, depresión o diversos trastornos de personalidad (ver tabla 12):

Tabla 12: Hipotético patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud mental o psicológica



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Zeidner et al. (2012),
en Bisquerra, Pérez y García (2015:236).

Por último, la inteligencia emocional y el bienestar son términos que están ligados. Para ello es importante aclarar el concepto de bienestar personal, que procede de dos corrientes: la hedónica, que representa el grado en el que la persona experimenta la mayor parte de emociones positivas, y el eudemónico, referido al sentido de plenitud y de realización personal y se refiere habitualmente al bienestar psicológico vinculado con el interés por el desarrollo personal, el ejercicio de virtudes y potencialidades, el afrontamiento de los retos vitales y la consecución de metas personales.

1.2.9. Emoción y conflicto

Los conflictos generan emociones que pueden dificultar o imposibilitar su gestión apropiada, y hay emociones que pueden generar conflictos. La interacción entre emoción y conflicto sugiere la importancia de atender a la dimensión emocional en la gestión de conflictos (Bisquerra, Pérez y García, 2015:238):

1. La interrelación entre emoción y conflicto: según el tipo de problemas pueden experimentar emociones relacionadas con la rabia, ansiedad, tristeza, etc. La emoción ligada al conflicto se puede vivir con mucha intensidad que haga hasta perder el control personal. Es conveniente una buena regulación emocional en la gestión de conflictos para facilitar la solución al conflicto.
2. Regulación emocional en la solución de conflictos: ésta es la capacidad para canalizar las emociones de forma correcta para que no se produzca ningún comportamiento impulsivo. Las personas muy impulsivas tienen poca capacidad de regulación emocional.
3. Estrategias de regulación emocional: la regulación emocional es una forma de afrontamiento que implica cambiar la respuesta impulsiva por otra más adaptativa. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias de regulaciones emocionales experimentadas y contrastadas. El entrenamiento de esta regulación es uno de los apartados más importantes en la gestión de conflictos, donde la relajación es lo primordial.

4. El afrontamiento emocional de los conflictos: hay dos posibilidades, las cognitivas centradas en el problema o las afectivas centradas en la regulación emocional.
5. La gestión emocional interpersonal de los conflictos: incluye la regulación de las propias emociones y la gestión de las emociones de los demás. En la tabla 13 aparece la emoción en la primera columna que se ha activado y en la otra el objetivo de la gestión emocional:

Tabla 13: Modelo de gestión emocional interpersonal en situación de conflicto

<i>Emoción que se ha activado</i>	<i>El objetivo de la gestión emocional</i>
Ira	Calmar/Desviar
Miedo	Comprender/Proteger
Tristeza	Cuidar/Animar
Interés	Ayudar/Explorar
Sorpresa	Orientar/Prevenir
Alegría	Comprender/Compartir
Disgusto	Explorar/Orientar
Envidia	Evitar/Explicar
Culpa	Reducir/Desplazar
Admiración	Racionalizar/Aprender

Fuente: Redorta et al. (2006), en Bisquerra, Pérez y García (2015:245).

El funcionamiento de este modelo se basa en una correcta discriminación de 10 emociones relevantes y una acción inmediata recomendada a partir de la emoción identificada. Algunas estrategias para la regulación emocional interpersonal en situaciones de conflicto son las siguientes:

- a) Gestionar los silencios: nuestro silencio puede permitir a los demás vivir intensamente sus emociones. Es oportuno si se adecua al momento.
- b) Empatía: tiene la función de conectar con la emoción que el otro está experimentando en situación de conflicto.
- c) El poder de la palabra adecuada: las palabras y el tono de voz son evocadoras de emociones.
- d) El perdón: perdonar no significa olvidar, sino poder abordar el conflicto desde otra perspectiva emocional.
- e) Gestionar la agresividad verbal: hay que procurar decir aquello de lo cual no nos tengamos que arrepentir.
- f) Aportar información relevante: buscar y encontrar a tiempo la información relevante puede tranquilizarnos.
- g) Saber estar: el saber estar presente y permitir al resto que vivan sus emociones es una estrategia eficaz para la solución de conflictos.
- h) El poder del reconocimiento: reconocer al otro como persona y en sus actitudes positivas se suele olvidar durante un conflicto. Es importante reconocer sus virtudes con honestidad y sinceridad.
- i) Ejercer el optimismo: aportar una visión y una actitud positiva puede cambiar el clima de una reunión para establecer relaciones de mayor calidad.
- j) Descubrir el chantaje emocional: es cuando se suelen usar las emociones con el objetivo de influir a los demás para que hagan lo que nos interesa.

- k) La escucha activa: es poner interés por el otro, respetar su propio proceso discursivo y emocional. Es no interrumpir y permitir el discurso del que habla hasta el final.
 - l) Saber respetar los ritmos: es vital encontrar el momento justo de hacer las cosas.
 - m) Autenticidad: significa ser coherente y sincero.
 - n) No juzgar: la gestión de situaciones de alta emocionabilidad mejora mucho si la persona que se encuentra bajo el impacto emocional nota que no es juzgado, sino comprometido, respetado y ve legitimadas sus emociones.
6. Impulsividad, compulsión y automatismo: la conducta se considera impulsiva cuando se reacciona sin pensar en las consecuencias, en cambio, la conducta compulsiva es una acción que tiende a repetirse con cierta lucha interior, y el automatismo es la tendencia a actuar de la misma forma ante situaciones específicas.
7. Conflictos interpersonales e intergrupales: los primeros se producen entre dos personas generalmente, y los otros cuando existe un conflicto entre los grupos.

1.2.10. Inteligencia emocional y liderazgo

Para que un equipo funcione necesita un líder que lo dinamice hacia la consecución de los objetivos. Para ello, es primordial la formación de líderes positivos en el desarrollo de competencias de inteligencia emocional (Bisquerra, Pérez y García, 2015:249):

1. El trabajo en equipo: es la colaboración de varias personas con características diferentes (sexo, edad, carácter, temperamento, inteligencia, clase social, actitudes, etc.). Cuando el equipo está con unas condiciones y circunstancias óptimas, ofrece resultados superiores a los trabajos individuales. Para ello es bueno tener un gran clima emocional que predisponga a la comunicación, la cooperación, confianza, etc.
2. El liderazgo: consiste en influir sobre los demás para que se movilicen hacia la consecución de objetivos comunes. Hay tres tipos de líderes: los líderes formales que tienen un poder fruto de la jerarquía, con una influencia determinada por su autoridad; los líderes informales, los cuales tienen un poder proveniente de su forma de ser y de relacionarse con los demás; y los líderes ocasionales que son los que ejercen el rol de líder en una situación determinada. Por todo ello, conviene distinguir entre tipos de líder y estilo de liderazgo. El estilo va a depender de la voluntad de actuar, ya sea el estilo de autoridad personalizada (asume la responsabilidad máxima de los acontecimientos), el estilo participativo (donde cada miembro tiene una función concreta y determinada de la que es responsable y en la que puede decidir), y el estilo de consenso (el líder es el coordinador y debe mantener la cohesión grupal y la identificación de sus miembros).
3. El liderazgo en educación: se puede considerar al profesorado como unos profesionales que ejercen para una educación en una sociedad del futuro. Los profesores y profesoras deben ser eficaces y conectar con el alumnado y de entender sus necesidades.

4. Liderar con inteligencia emocional: la clave se asienta en las competencias emocionales. Cuando los líderes encauzan las emociones en una dirección positiva, movilizan lo mejor de las personas, siendo la empatía la competencia básica.
5. El líder resonante: es la persona que transmite confianza, esperanza, optimismo y ayuda a los demás. Regula bien sus emociones, se compenetra con sus colaboradores, crea comunidad, etc.
6. La creación de organizaciones emocionalmente inteligentes: aquí el líder es una especie de agente de cambio que analiza el contexto actual y lo compara con lo que podría ser mejor. Para ello es importante:
 - a) Conocer el contexto:
 - Respetar los valores del grupo.
 - Trabajar sin prisa pero sin pausa.
 - Iniciar en la cúspide una estrategia que parta desde abajo.
 - b) Visualizar el ideal:
 - Dirigir la mirada hacia dentro (sentimientos y emociones).
 - Las personas deben ver la posibilidad de lograr el objetivo sin poner en peligro sus intereses (sueños, valores, creencias).
 - Primero las personas, luego la estrategia.
 - c) Desarrollo de la inteligencia emocional:
 - Pasar de la visión a la acción.
 - Crear sistemas que alimenten las prácticas emocionalmente inteligentes.
 - Gestionar adecuadamente el liderazgo resonante.

1.2.11. Inteligencia emocional en el profesorado

El profesor o profesora puede influir positiva o negativamente en las emociones de su alumnado, y por tanto, en la implicación y motivación que el alumnado vive durante la clase. Por ello es importante tener en cuenta una serie de aspectos para promover el desarrollo emocional de los docentes (Bisquerra, Pérez y García, 2015:259):

1. *Conciencia emocional*: consiste en percibir sus propias emociones y la de los demás, así como el clima emocional de un determinado contexto. Aprender a detectar las emociones de estos alumnos y alumnas es importantísimo.
2. *Contagiar entusiasmo e interés*: emociones agradables como el entusiasmo y el interés tienen efectos positivos en nuestra salud, en las relaciones interpersonales y en nuestra cognición. Transmitir estas emociones a los estudiantes es ayudarlos a incrementar sus recursos personales, rendimientos, pensamientos creativos y toma de decisiones.
3. *Entender las emociones*: es conocernos mejor y saber que acontecimientos nos generarán emociones negativas o positivas.
4. *Escucha empática*: implica eliminar filtros y no juzgar al otro, estar atento al otro, escucharle de forma activa, mostrando interés, apoyo y comprensión.
5. *Regulación emocional*: la gestión adecuada de las emociones en un aula tiene beneficios como la mejora de las relaciones interpersonales y el clima emocional que se encuentra allí. La regulación emocional se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales, éxito con el otro sexo y sensibilidad social.

6. *Expresión apropiada de las emociones*: expresar las emociones adecuadamente genera un clima de confianza y potencia a que el alumnado también lo haga.
7. *Educación desde la compasión, la confianza y la esperanza*: un docente que educa desde la compasión es aquel que comprende a sus estudiantes, reconoce y se preocupa por sus dificultades y quiere ayudarles. Confiar en ellos y ellas implica detectar sus errores y debilidades para mejorarlos, y valorar y fomentar sus potencialidades, cualidades positivas y fortalezas. Educar con esperanza es encontrar una solución y vivir con expectativas realistas y esperanzadoras.
8. *Autoestima*: hace referencia a lo que uno piensa sobre sí mismo. Gozar de una autoestima alta permitirá afrontar mejor la adversidad, establecer relaciones más positivas y menos destructivas y vivir con más felicidad.
9. *Tolerancia a la frustración*: la frustración es una experiencia emocional ante una situación en la que esa expectativa de deseo, proyecto o ilusión no se cumple. Esta tolerancia ocurre cuando la capacidad de afrontamiento o aguante permite continuar con la acción a pesar de la adversidad.
10. *Gozar de bienestar*: la felicidad es gozar de bienestar de forma consciente e intentar empatizarlo con las personas con las que se interactúa.

1.2.12. Evaluación de la inteligencia emocional

En la literatura actual se defienden principalmente dos procedimientos de abordaje de la evaluación de la IE: los cuestionarios o escalas de auto-informe y las pruebas de habilidad o ejecución (Extremera y otros, 2004).

Los primeros, generalmente están configurados por una serie de enunciados verbales cortos a los que el sujeto debe responder en una escala graduada (generalmente de tipo Likert), proporcionando una valoración subjetiva de determinadas competencias emocionales, es decir, mediante el auto-informe el sujeto realiza una estimación de su IE auto-percibida (González, 2010).

Estas medidas de habilidad o de ejecución implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predefinidos y objetivos. (Extremera y otros, 2004).

Finalmente, se está imponiendo una nueva forma de evaluación de la IE que es complementaria a las otras dos. Se trata de instrumentos basados en la observación extrema, es decir, se solicita a los compañeros de clase o de trabajo que nos den su opinión y su valoración sobre cómo la persona es percibida por ellos. Normalmente, este método de evaluación suele ser complementario a los dos procedimientos anteriores y sirve como medida para evitar problemas de deseabilidad social (Bar-On, 1997; Boyatzis, et al., 2000; Extremera y otros, 2004).

A pesar de esta variedad de instrumentos, la mayoría de los estudios publicados hasta el momento utilizan autoinformes, los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de autoeficiencia emocional pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional (Otero y otros, 2009).

Hasta la fecha, con frecuencia los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras (Extremera y Fernández, 2004). Por ello, tener en cuenta las ventajas e inconvenientes que llevan aparejados tanto las medidas de auto-informe como las medidas basadas en pruebas de ejecución, puede ayudar a los investigadores a elegir el instrumento de evaluación más apropiado para cada caso concreto.

En primer lugar, las medidas de auto-informe proporcionan importantes ventajas, la principal es que requieren menor tiempo en su administración que las medidas de ejecución, no suele sobrepasar los 15 minutos. Por el contrario, las medidas de habilidad contienen un mayor número de tareas y la complejidad para obtener la puntuación final es mayor. A modo ilustrativo, el MSCEIT, está compuesto por 141 ítems que se cumplimentan en aproximadamente 35 minutos. Por tanto, esta mayor longitud de las medidas aumenta el riesgo de posibles sesgos en la contestación debido al cansancio (González, 2010).

En contrapartida, las medidas de habilidad (i. e. MSCEIT) comportan una mayor inversión de recursos, debido a que son instrumentos estandarizados laboriosos (requieren instrucciones más pormenorizadas y su administración suele ser más individual) y una vez cumplimentados por el sujeto debe enviarse la plantilla de resultados a la editorial del test para recibir las puntuaciones baremadas de dichos sujetos. Las medidas de habilidad se presentan en formato impreso y la utilización de fotografías y rostros faciales a color, hace más costoso su empleo a muestras amplias (González, 2010).

Ésta es la razón por la que Mayer, Salovey & Caruso defienden la utilización de las medidas de habilidad como un método más apropiado para operacionalizar su modelo de IE (Mayer, et al., 2000; Extremera y Fernández, 2004). La opinión de estos autores se fundamenta en la idea de que al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los participantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuestas e ignoren las habilidades hace más complicado sesgar las contestaciones (Extremera y Fernández, 2004; González, 2010).

No obstante, estas medidas no están exentas de problemas. El problema relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas o, como saber si la respuesta de un individuo a un ítem es correcta o incorrecta. Las respuestas correctas a una cuestión pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad. Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y target (Extremera y otros, 2004).

El método de *consenso* evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en genera. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de muestra convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, se considera que una persona responde adecuadamente si esa respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo. En cuanto al método *experto* confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción. Se asume que las respuesta de estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos (Extremera y otros, 2004).

Por último, el método *target*, sólo es posible para ciertos items, concretamente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Desde este método, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen qué emoción estaba sintiendo cuando fue tomada la fotografía. O bien, se le pregunta al artista qué sentimiento estaba transmitiendo cuando realizó esa pintura o dibujo abstracto. En la medida en que la respuesta de la persona se asemeje a la del artista, la respuesta se considerará correcta (Extremera y otros, 2004).

Bajas puntuaciones en el MSCEIT se han asociado, principalmente en varones, con un mayor consumo de drogas ilegales y alcohol, conductas violentas y peor relación con los amigos (Brackett, Mayer, & Warner, 2004).

La evaluación de la IE, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico, definido como éxito académico o estatus ocupacional. La inteligencia general a menudo explica entre el 10 y el 20% de tal éxito, dejando entre un 80 ó 90% para que sea explicado por otros factores. Se entiende pues, que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus trabajos con más facilidad (Otero y otros, 2009).

Según Extremera y Fernández (2003), la evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo afectivo de los alumnos e implica la obtención de datos fidedignos que marquen el punto de inicio en la enseñanza transversal.

En el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la IE:

- ➔ El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno.
- ➔ El segundo grupo reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor.
- ➔ El tercer grupo agrupa las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

A continuación se va a abordar con más detalles la evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Brackett & Salovey, 2007:69-80; Mestre y Fernández, 2007). Estos autores analizan un modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional donde su aplicación va a depender de las emociones (ver tabla 14):

Tabla 14: Modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional

<i>Denominación de la dimensión</i>	<i>Breve descripción de las habilidades que incluye</i>
Percepción de la emoción (rama 1)	Habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento (rama 2)	Habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros

	procesos cognitivos.
Comprensión de la emoción (rama 3)	Habilidad para comprender la información emocional, el modo en el que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones y comprender tales significados emocionales.
Regulación de la emoción (rama 4)	Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.

Fuente: Brackett & Salovey (2007:70)

1.2.13. Estado de la cuestión

Los educadores observan a diario que sus alumnos además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales. Estas diferencias afectivas no han pasado desapercibidas ni para sus padres, ni para el resto de compañeros de clase, ni tampoco para la ciencia.

En la última década, la ciencia está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral. Una de las líneas de investigación y estudio que hace énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo es el campo de estudio de la inteligencia emocional. Desde las teorías de la inteligencia emocional se resalta que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997; Extremera y Fernández, 2003).

Petrides y otros (2016) señalan que la IE es menos conocida en la infancia, donde llevaron a cabo un programa sobre el desarrollo emocional y social para evaluar los constructos en los niños y niñas (Mavroveli et al., 2009; Mavroveli et Al., 2008) y desarrollar una medida para evaluarla.

En el estudio de Keefer, Holden & Parker (2013) se concluyó que los perfiles son bastantes variables a los 10-11 años y bastante invariante de 12-13 a 17-18 años (Petrides y otros, 2016).

En cuanto a posibles antecedentes, un grupo de autores (Gardner, Qualter & Whiteley, 2011; Petrides y otros, 2016), resaltaron que el temperamento, pero no en la infancia, traumas o factores ambientales familiares, eran predictivo del rasgo EI, apoyando así la conceptualización del constructo.

En general, las calificaciones de EI de alto rasgo conducen a conductas en la infancia y la adolescencia, como las competencias (Frederickson et al., 2012) e inhibidores

de la desadaptación de comportamientos positivos, como el acoso, la victimización y la psicopatología (Kokkinos & Kipritsi, 2012, Williams Et Al., 2010; Petrides y otros, 2016).

Los resultados procedentes de múltiples investigaciones a lo largo de las dos últimas décadas han llevado a afirmar a autores como Goleman (1999) que la IE juega un papel determinante en el desempeño óptimo de cualquier tipo de trabajo (González, 2010).

Teniendo en cuenta que el éxito en la mayor parte de ámbitos del mundo profesional depende de la eficacia en las transacciones interpersonales, es fundamental poseer, cuando menos, un dominio mínimo de estas competencias. Por tanto, si bien las habilidades académicas continúan siendo relevantes, éstas ya no se consideran tan determinantes para el éxito profesional (Goleman, 1999).

En esta línea, algunos estudios empíricos confirman la hipótesis de que las competencias emocionales son más relevantes para el éxito profesional que otras variables clásicas como el CI o los conocimientos técnicos (Cherniss & Adler, 2000). Así, en la actualidad se está consolidando una tendencia en el ámbito profesional que exige cada vez más profesionales emocionalmente inteligentes (González, 2010).

Con la IE pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Éstas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto (Otero y otros, 2009).

Todas estas cualidades se pueden resumir en el modelo teórico de Mayer & Salovey (1997) que define la IE a partir de cuatro habilidades básicas: a) Percepción de emociones; b) Facilitación emocional; c) Comprensión emocional y d) Manejo de emociones (González, 2010).

Diversos estudios sobre la Inteligencia Emocional han demostrado las diferencias de género (Mestre, Guil y Lim, 2004), así como diferentes perfiles de cada género con sus respectivas fortalezas y debilidades (Caballero, 2004). Las mujeres son más expresivas que los hombres, autores como Aquino (2003), Tapia y Marsh (2006) y Lafferty (2004) entre otros, demostraron en sus investigaciones que las niñas son más perceptivas, muestran mayor empatía y reconocen mejor las emociones ajenas.

A las niñas se les tiende a hablar utilizando más términos emocionales que a los niños (Brody & Hall, 1993; Adams et al., 1995; Fivush, 1991, 1998; Fivush et al., 2000). Ellas hablan más sobre las emociones y utilizan en su discurso, más términos emocionales que los niños.

Por ello, son más diestras manejando sus sentimientos. Sin embargo, los niños, que, normalmente no reciben una educación emocional que les ayude a expresar sus emociones y sentimientos, pueden llegar a tener dificultades en el aspecto emocional (Fivush et al., 2000).

Estas diferencias en la educación de las emociones, conlleva diferencias en las habilidades entre niños y niñas. Así, las niñas son más capaces de expresar y comunicar

sus sentimientos, mientras que los niños son educados desde el punto de vista social a evitar o minimizar la expresión de sus emociones (Hall, 1978, 1984; Lewis 1978; Mc Clure, 2000; Rosenthal et al., 1979; Otero y otros, 2009).

Es por ello, que en las últimas décadas, muchos autores (Brackett & Mayer, 2003; Mestre, Guil y Gil, 2004 y Gil, Guil y otros, 2005, citado por Otero y otros, 2009) han relacionado en sus estudios la IE con el rendimiento académico para tratar de ver en qué medida esta última es predictora.

En nuestra investigación vamos a utilizar la prueba del MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), en la que su principal ventaja es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad.

Con objeto de disponer de una medida fiable y válida en consonancia con el modelo de habilidad defendido y, por otro lado, para evitar las dificultades inherentes al uso de cuestionarios, Mayer, Salovey & Caruso han sido los primeros en elaborar medidas de IE basadas en un acercamiento práctico y dirigido a medir niveles actuales de IE de las personas. Esta prueba está compuesta por 4 áreas: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de emociones y habilidad para manejar emociones.

Esta prueba está compuesta de 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor se compone de dos grupos de tareas. El MSCEIT es una medida de habilidad de IE con adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son bastantes adecuadas (Mayer et al., 2002; Salovey et al., 2002; Mayer, et al., 2003; Fernández y otros, 2002).

Petrides, Gómez y Pérez (2017) investigaron la IE asociada a la enfermedad mental, la atención plena y las creencias irracionales. La muestra comprendía 121 pacientes psiquiátricos ambulatorios. La psicopatología fue operacionalizada por medio de 3 indicadores distintos del Millon Clinical Multi-Axial Inventory (patología leve, patología severa y sintomatología clínica). El rasgo EI tuvo un efecto indirecto significativo sobre la psicopatología a través de la atención plena. Juntos, los 3 constructos representaron el 44% de la varianza en la psicopatología. Una serie de regresiones jerárquicas demostraron que el rasgo EI es un predictor más fuerte de la psicopatología que la atención plena y las creencias irracionales combinadas. Por ello, se apostilla que las vías identificadas pueden proporcionar la base para el desarrollo de respuestas seguras y efectivas a las crisis de salud mental y de sobremedicación en curso.

Quedan muchas incógnitas por resolver sobre la conceptualización medición y aplicaciones de la IE. Por ello, son necesarias más investigaciones para comprender la contribución que la IE puede aportar al campo de la inteligencia clásica y al ámbito de la personalidad, incluso para dilucidar más claramente el efecto de la cultura en los niveles de inteligencia emocional y de ajustes psicológico entre personas de distintas naciones (Fernández y otros, 2002).

Si bien en el capítulo anterior nos hemos centrado en las bases conceptuales de la Inteligencia Emocional, en este segundo capítulo nos detendremos en el Acoso Escolar, incluyendo igualmente un breve recorrido sobre el empleo de este término, así como recogemos, entre otros aspectos, los modelos teóricos que explican el bullying, los tipos de bullying, los roles que intervienen, etc. Nuestra principal aportación en este capítulo se basa en la definición de los términos acoso escolar y bullying, que aún no siendo novedosos en la actualidad es un tema que se aborda tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales.

Capítulo 2. Acoso Escolar

2. Acoso Escolar

2.1. Un poco de historia

El primer término que se utilizó para definir este fenómeno fue *mobbing*. Provenía de los pioneros trabajos de Heinemann (1969) y Olweus (1973) en Escandinavia, donde recogen el concepto etológico de grupo de animales que ataca a otro. De este término se pasó, en el contexto inglés a “*bully*” para nombrar al autor de la acción y el término “*bullying*” para nombrar al hecho en sí, que hoy en día es aceptado en el lenguaje cotidiano e internacionalmente al ser difundido por las publicaciones inglesas (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Jiménez, 2007).

Partiendo de las definiciones escandinavas de carácter grupal, Heinemann (1969) denominó “*mobbing*” a este fenómeno y lo definió como “*la violencia incontrolada de un grupo sobre un individuo que interrumpe sus actividades ordinarias. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades.*” Esta primera definición representativa, incide en el carácter grupal del fenómeno (Jiménez, 2007).

Smith y Sharp (1994) fueron de los primeros en proponer un concepto general del “*bullying*” y lo definieron como una relación cotidiana entre varias personas en la que se ejerce “un abuso sistemático del poder”, sin especificar el sitio en el que se desarrolla el fenómeno (Loredo, Perea y López, 2008).

Si nos ceñimos al fenómeno de la victimización entre escolares se puede decir que arranca en la década de los 70 del siglo XX, cuando el psiquiatra sueco Heinemann, observando el patio de una escuela contempló el comportamiento de un grupo de chicos que perseguía a otro que, en su huida, perdió una sandalia. Este episodio le recordó otros parecidos que había vivido en su infancia llevándole a publicar un relato sobre este hecho en un periódico que impactó notablemente en la opinión pública sueca (Ortega y Mora, 2000: 27). A este comportamiento lo denominó “*mobbing*” por la similitud que encontró con los descritos por Lorenz cuando un grupo de animales atacaba a otro (Defensor del Pueblo, 2000: 27; Jiménez, 2007).

A partir de la década de los noventa se producen dos hechos novedosos que persisten hasta la fecha:

- a) Una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, ratificada por las múltiples investigaciones que se realizan además de en los países escandinavos en Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal y España dentro de Europa; en Estados Unidos y Canadá en América; Japón en Asia y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. A la que siguen incorporándose recientemente países como Polonia, China e Israel.
- b) Creciente interés por profundizar en el fenómeno investigando en distintas direcciones: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos/as en los que aparece el acoso, las diferencias de género y las diferencias en cuanto a las teorías mentales entre agresores y víctimas (Ortega y Mora, 2000). Y una tendencia reciente, de ahondar en el papel de los espectadores, así como en intervenciones que los tengan en cuenta, en la que podemos insertar este trabajo.

2.2. Contexto legislativo

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo, es algo que ocurre desde hace décadas. Sin embargo, no es hasta 1970 cuando algunos estados comienzan a dar la voz de alarma sobre la grave problemática que están sufriendo algunos alumnos y alumnas, con base a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

Por ello, el Parlamento Europeo aprobó un programa de acción comunitaria (Programa Daphne II) contra la violencia ejercida sobre la infancia, los jóvenes y las mujeres. Este programa incluye la sensibilización a través de la educación, aspectos preventivos, educativos, sociales, asistenciales y de atención a las víctimas.

Por lo tanto, y además, en nuestro país, se han tomado las siguientes medidas legales:

- Los profesores del centro educativo deben liderar la lucha contra el acoso escolar, ayudados por los padres y la comunidad escolar.
- Una vez detectado el problema, se intentará responder con medidas académicas (sanciones, expulsiones, reuniones con los alumnos y los padres...). En muchas ocasiones bastará con este tipo de respuestas para detener el acoso.
- El centro educativo, una vez conocido el acoso, debe informar al centro de protección de menores y adoptar las medidas oportunas para detener los abusos y defender a la víctima. Durante las horas lectivas es responsabilidad del centro evitar cualquier daño al menor.
- Si el acosador es mayor de 14 años, se iniciará un expediente en el ámbito del proceso penal juvenil.
- Cualquier persona tiene la obligación de comunicar a la autoridad las situaciones de riesgo que puedan afectar a un menor, además de estar obligados a prestarles el auxilio necesario.
- El acoso escolar atenta contra el Artículo 173.1 del Código Penal, que castiga al que infrinja a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral. Los casos más graves de bullying pueden atentar también contra el Artículo 143.1, que castiga la inducción al suicidio de otra persona. Según estos artículos, la jurisdicción de menores actuará según los siguientes ejes:
 - Protección a la víctima con cese inmediato del acoso: pueden tomarse medidas cautelares, como el internamiento del acosador.
 - Respuesta educativa sancionadora al agresor: se pueden tomar medidas de libertad vigilada para el agresor, órdenes de alejamiento... Si el caso no es muy grave, el acosador puede intentar una conciliación a través de la disculpa con la víctima, el compromiso de reparación o asumiendo una actividad educativa.
 - Reparación de los daños y perjuicios: el acoso es resarcible a través de la vía civil. La responsabilidad no afecta sólo al menor sino que son los padres del niño acosador los que deben responder de la conducta de su hijo.

Ante los vacíos legales que existían en nuestro país y con el objetivo de ponerse al día con la legislación de otros países en materia de Bullying, en mayo del año 2011 fue

aprobada en el Parlamento la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia. Sus puntos principales son:

- Todos los colegios deberán contar con un *Comité de Sana Convivencia Escolar*.
- Los establecimientos educativos tienen el deber de procurar la capacitación permanente de los profesionales del centro en materia de orientación y manejo de conflictos.
- Toda la comunidad educativa debe informar al *Establecimiento* de cualquier acto de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento.
- Si las *Autoridades* del centro educativo no toman las medidas oportunas serán sancionadas. Hasta el momento, en muchos casos de acoso, muchos colegios han sido exculpadados de su falta de acción y no han sido sancionados. Con esta Ley, se responsabiliza directamente a los centros de la protección de los menores a su cargo durante las horas lectivas, por lo que deberán responder ante los tribunales.
- Los padres, madres, apoderados/as, alumnos/as, profesionales, asistentes de la educación, directivos y profesorado tienen la obligación de promover la buena convivencia y prevenir cualquier caso de acoso o maltrato.

Conforme al art. 1 de la Ley 26/2015, de 28 Julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor): los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros y compañeras, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso.

Según la Ley Orgánica de Educación, todos los centros deben incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia, así como establecer las normas que garanticen su cumplimiento.

A finales del mes de enero de 2016, el Ministerio de Educación publicó un informe sobre el *plan estratégico de convivencia escolar*, que servirá de referencia para alumnos, familias y profesores para hacer frente a un fenómeno que ha generado una gran preocupación social: el acoso escolar.

Son las Comunidades Autónomas las que, mediante Decreto, establecen el marco regulador que permite a los centros escolares, en virtud de la autonomía que la Ley Orgánica de Educación les confiere, elaborar su propio Plan de Convivencia.

En Andalucía, la ley está regida por la Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

2.3. El fenómeno de la agresividad

Según Ortega et al., (2000), los alumnos agredidos lo son por sus propios compañeros de clase en el 80% de los casos (Yates & Smith, 1989; Smith, 1989; Whitney & Smith, 1993; Genta et al., 1996; Mora, 1997; Ortega y Mora, 1997), que la mitad de los encuentros en clase son llevados a cabo por un grupo de estudiantes (Whitney & Smith, 1993) y que en el 85% de las veces están presentes los iguales (Pepler & Craig, 1995); con lo que el grupo de estudiantes es mucho más que un marco, se convierte en un determinante, lo que les confiere, a los hasta ahora ajenos, un papel muy relevante en la dinámica bullying (Jiménez, 2007).

Ahondando en esta vertiente grupal, las investigaciones advierten que los estudiantes observadores no son tan neutrales como parecen, lo que lleva a Smith & Sharp (1994) a denominar a éstos como espectadores por el papel relevante que les asigna que se simboliza en Clarkson (1996) *“el triángulo del drama”*, de la manera siguiente: *“aunque no participan activamente apoyan a los autores, que se sentirán, llevados por la ambición o por la audiencia”*. El espectador, así considerado no es pasivo *“da fe de la obra dramática de intimidación”* y éstos *“contribuyen a lo que tiene lugar significativamente”* pues *“hacer nada tiene efectos sobre el evento real”*. O dicho de otra manera *“las víctimas no son diferentes; el grupo decide la diferencia”* (Sullivan et al., 2005: 6; Jiménez, 2007).

La agresividad se puede manifestar de diferentes formas según el momento del desarrollo evolutivo. Generalmente, a los niños pequeños les cuesta actuar con educación, ser generosos, considerados o sacrificados, deben ir aprendiendo todas estas características del comportamiento socializado, asumiéndolas e incorporándolas a su propia conducta. Uno de los aspectos evolutivos de la agresión que se destaca, son que los varones, en términos generales, son más agresivos que las niñas desde el segundo año de vida, y además existen diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Un ejemplo de ello, es que los niños suelen emplear el ataque físico, mientras que las niñas lo suelen hacer a través del ataque verbal. Probablemente esto se deba a un marcado origen social y cultural que otorga mayor aprobación a la agresividad en los varones, por considerarlo un rasgo viril, mientras que en la mujer se espera un comportamiento de sumisión (Cerezo, 2008).

La agresividad, más que una conducta, es un recurso, que cuando resulta eficaz para el control del entorno y la consecución de los objetivos, se integra como forma habitual de interacción personal. Para que este tipo de conducta llegue a instalarse como habitual se debe producir la confluencia de múltiples y variados factores de diversos tipos: biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos, ambientales, etc. (Dueñas, 2009).

2.4. De la agresividad al Bullying

“Bullying” recoge con mayor precisión el concepto del fenómeno. Así el Oxford Universal Dictionary (2006), establece entre otras acepciones: *“persona o animal que se convierte en un terror para el débil o indefenso”*; y el Collins Dictionary (2006), añade a lo anterior *“intimidación, abuso”*. Sin embargo, no termina de solucionar el problema al no abarcar toda la amplitud de conductas involucradas y presentar problemas de traducción a

otros idiomas que introducen ciertos matices de importancia para su comprensión (Mora, 1997; Ortega et al., 2000; Jiménez, 2007).

Otros autores, como Olweus (1983) hablan del bullying como *“una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques”*. Otros autores como Godas, Santos y Lorenzo (2008) señalan el auge de conductas agresivas de tipo físico y verbal entre alumnos o hacia los maestros (Sallán, Armengol y García, 2013).

Tattum (1989) y Jiménez Vázquez (2007) proponen seis aspectos que se tienen que tener en cuenta para formular cualquier definición de bullying: la naturaleza del problema, la intensidad, duración de la experiencia, la intencionalidad, el número de implicados y la motivación. Que por otro lado, Mora (1997) le añade a estos seis, el *“contexto concreto”* en el que se produce este fenómeno, con el objetivo de diferenciar el escolar de otros como pueden ser el laboral. Muchas veces, estos aspectos no son tenidos en cuenta en muchas de las definiciones.

Pikas (1975) y Salmivalli (1996: 2) nos señalan que aunque los presentes no estén directamente involucrados adquieren una cierta responsabilidad: *“la violencia dentro de un contexto grupal donde los alumnos refuerzan la conducta de los intimidadores en su interacción”*. Esta idea es retomada por muchos investigadores escandinavos, se concreta en que:

“La intimidación es social en su naturaleza, y tiene lugar en grupos sociales relativamente permanentes en que la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a su /sus atormentadores, y el matón recibe a menudo el apoyo de otros miembros de grupo (Björkqvist et al., 1982). Los ataques principalmente no son provocados y pueden ser físico o verbal, directo o indirecto.” (Salmivalli, 1996: 1-2).

De esta definición se extraen varias consecuencias: la primera de ellas es que la causa de la intimidación hay que buscarla en las relaciones sociales, en aquellas que son relativamente permanentes; la segunda, describe la disimilitud de fuerzas entre el agresor y la víctima; la tercera, es que todos están implicados en el problema por ser de naturaleza social y por el apoyo que reciben los matones y, por último, describe qué tipos de maltrato se pueden contemplar (Jiménez, 2007).

Esta definición es ampliada por ella misma (Salmivalli C., 2002 y Jiménez, 2007) profundizando en las mismas características ya mencionadas pero mucho más explicativo:

“Es definido como el acoso repetido, sistemático en el que generalmente hay un desequilibrio del poder involucrado. El desequilibrio del poder quiere decir que el agresor tiene más fuerza, el estado, u otros recursos que lo hacen a él o ella más fuerte que la víctima. El desequilibrio podría ser también causado por el hecho de que hay un grupo de bravucones que atacarían a una víctima sola. La intimidación podría ser directa (como llamar por motes, golpear o patear) o indirecta (como difundir los rumores para manipular a los miembros de grupo contra él o ella, o aislarlo sistemáticamente del grupo). No importa cómo es el daño, la naturaleza repetida de la intimidación lo convierte en un riesgo para el desarrollo de las víctimas - demasiado a menudo, la intimidación sigue por años. Otra característica de la intimidación es la naturaleza de grupo. A diferencia de muchas otras formas de la

agresión, la intimidación tiene lugar, se apoya y mantiene dentro de él. El agresor no decide atacar cuando él o ella estén solos con la víctima, espera a que haya otros presentes.”

Olweus reconoce la importancia que tiene el grupo en este fenómeno, pero centra sus investigaciones en las conductas realizadas por los agresores: *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”* (Olweus, 1991 y Jiménez, 2007). Hay que tener en cuenta que dos rasgos característicos que podemos observar en esta definición son la repetición de las conductas y cierta permanencia temporal. De esta forma nos permiten diferenciarlas de otro tipo de conductas violentas.

Whitney & Smtih (1993) y Jiménez (2007) recogen la definición de Olweus y la adaptan a la población inglesa, incluyendo qué no es bullying dentro de ella:

“Decimos que un niño o un chico está siendo victimizado, o molestado cuando otro niño o chico, o un grupo de niños o chicos, le dice cosas, molestas o desagradables. También es bullying cuando un niño o chico es golpeado, pegado, se meten con él, encerrado en una habitación, le mandan notas desagradables, cuando nadie quiere hablar con él y cosas por el estilo. Estas cosas pueden suceder frecuentemente y es difícil para el niño o chico que es victimizado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando alguien es molestado repetidamente de forma desagradable. Pero no es bullying, cuando dos niños o chicos de la misma fuerza se pelean.”

Loredo, Perea y López (2008) advierten que en esta propuesta se hace extensiva la conducta de acoso a cualquier ambiente de convivencia cotidiana entre un grupo de personas; que puede observarse en áreas laborales, recreativas, militares y escolares.

En este último contexto y particularmente en chicos que viven su adolescencia (secundaria y preparatoria), este tipo de violencia se ha estudiado en forma más intencionada y se ha logrado establecer algunos de los elementos que le caracterizan:

1. *Conducta sistemática y recurrente.* Este concepto se entiende como la acción de una acción constante, recurrente y en ocasiones pactada, de parte de uno o varios individuos en contra de otro u otros.
2. *Abuso de poder.* Fundamentalmente define el desequilibrio en el uso del poder, generalmente en razón de una aceptación de la víctima, quien se sujeta a la agresión del (“buler”).

Entre los tipos de conductas negativas encontramos las que se realizan con las nuevas tecnologías, que la hacen más sofisticada pero no menos malintencionada. Esta intimidación digital incluye: mensajes de texto amenazadores a través de teléfonos móviles, correos electrónicos y páginas web, éstas últimas son muy perjudiciales (Aluedse, 2006). Y aunque este fenómeno sea más aceptado por los adultos que el maltrato físico, es menos evidente pero no menos dañino; donde se observa como un complejo comportamiento multifacético que la comunidad social usa para atacar al otro, entre cuyas conductas resaltan: amenazar con dejar de hablar a un amigo, chismorrear, ignorar a un compañero, evitarlo, murmuraciones, exclusión social usadas maliciosamente (Young, Boye & Nelson, 2006 y Jiménez, 2007).

El bullying presenta numerosas manifestaciones propensas a causar la exclusión y el aislamiento del grupo de clase o de amigos, como: ataques o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas, destinadas a provocar miedo o temor, dolor y/o daño en la víctima; abuso de poder, del más fuerte hacia el más débil; nula reacción por parte de la víctima; maltrato físico y ataques a los bienes de la víctima; propagación de rumores, descalificaciones personales, humillaciones, etc. (Tresgallo, 2008).

Según Ortega (1994) las “formas” más comunes de agresión entre estudiantes de secundaria son: la agresión verbal, los insultos, los rumores y los moteos, seguida de la agresión psicológica, como el aislamiento y, finalmente, la agresión física (robos, daño físico...). En este sentido, la violencia es uno de los aspectos más problemáticos que preocupa tanto a padres, profesores y a la sociedad en general, no obstante, en ocasiones se suele responder con una cierta impotencia y se interpreta como “normal” aceptando que entre ellos haya una cierta agresividad (Dueñas, 2009).

Es en la escuela y en su entorno donde se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del ámbito familiar, por ello, es un agente de socialización de vital importancia y, cada vez más, está adquiriendo una mayor responsabilidad en el desarrollo de la competencia social de sus alumnos a la hora de poder enfrentarse a posibles problemas sociales y personales (Goldstein y otros, 1989) y para que consigan alcanzar una satisfactoria adaptación social en los diferentes campos en los que vayan a desenvolverse (Dueñas, 2009).

Numerosos autores atribuyen a los padres, al centro y a la sociedad, la responsabilidad educadora para enseñar una adecuada socialización que les permita a los alumnos convertirse en adultos socialmente competentes, reemplazando actuaciones violentas por otros modos de expresión que impliquen una adecuada competencia pro-social (Lancelotta & Vaughn, 1989; Dueñas, 2009).

Smith y col. (Smith, 1989; Smith et al., 1993; Mora, 1997; Jiménez, 2007) establecen tres criterios que ayudan a distinguir el verdadero bullying:

1. El ataque no es provocado por la víctima.
2. Las intimidaciones se deben producir repetidamente.
3. El intimidador está en una posición de fuerza y la víctima en posición de debilidad o así lo percibe ésta.

Posteriormente Ortega (2000:33-36) señalan los tres elementos que tienen (“más peso a la hora de definir este complejo fenómeno”) junto a los problemas que llevan aparejados:

- ✓ *Intencionalidad de agredir al otro*: existe bastante consenso en que no es accidental el hecho intimidatorio pero es muy difícil explorar las intenciones que se ocultan detrás; al mismo tiempo, relacionado con las intenciones están las causas que llevan a intimidar que no ha sido muy estudiado.
- ✓ *Duración de la agresión y desequilibrio de poder social*: estos elementos aparecen en muchas definiciones aunque también encuentra algunas dudas:

- *Desequilibrio de poder.*
 - ➔ Si se refiere a *estatus sociométrico*, hay evidencias de que los estudiantes agresivos son rechazados por sus iguales (Smith & Boulton, 1991; Cillessen et al., 1992 y Salmivalli et al., 1996;) y en sentido opuesto que tienen cierta posición de privilegio (Whitney, Nabuzoka & Smith, 1992).
 - ➔ Si se refiere a *poder psicológico o social* (habilidades cognitivas, teoría de la mente) aunque hay acuerdo en creer que es así no existen datos concluyentes. *Duración de la agresión.*
 - ➔ Hay acuerdo sobre la *frecuencia en la participación* en los hechos para ser considerado maltrato pero no en el umbral, en el punto de corte. Normalmente se ha escogido la frecuencia participante que no tiene en cuenta las vivencias de la víctima y la complejidad de valorarlo con precisión.
- ✓ *Subjetividad y frecuencia:* para este elemento, planteado en el punto anterior, sería conveniente encontrar un punto intermedio entre los dos para no despreciar las vivencias de la víctima ni tenerlas como único referente. Unido a esto aparece el problema de medida que representa el valerse de autoinformes de los propios estudiantes que se hacen sobre reconstrucciones diferidas del pasado.

Otros autores como Sullivan et al., 2005 y Jiménez, 2007, sin embargo, mantienen seis elementos como determinantes para definir el maltrato:

1. La persona que acosa tiene más poder que la persona acosada.
2. La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta.
3. La intimidación puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele continuar.
4. Se produce a lo largo de un período aunque también pueden ser incidentes aislados.
5. Una víctima puede sufrir daños físicos, emocionales o psicológicos.
6. Todos los actos de intimidación tienen una dimensión emocional o psicológica.

Casi siempre se piensa en las víctimas como las únicas que tienen secuelas, pero no son menos preocupantes los efectos para los agresores y para los observadores; sin olvidar las indeseables consecuencias que tienen para el clima escolar y el trabajo docente. Sobre todo, si tenemos en cuenta la edad y situación de los implicados: chicos y chicas en período de formación moral, emocional, física y psicológica que sufren o ven sufrir en el lugar que debe velar por su correcto aprendizaje y seguridad torturas verbales, psicológicas e incluso físicas ante, muchas veces, la incomprensión de sus profesores/as y familias que consideran que son cosas de chicos o que les sirve de aprendizaje para la vida. Cuando en realidad todos son víctimas (Jiménez, 2007).

Las víctimas pueden internalizar y sobre todo, vivir su experiencia escolar y social de una forma negativa e infeliz, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio o por el contrario, aunque todavía poco investigado, acercarse a la violencia extrema: según el Servicio Secreto de los Estados Unidos más de dos tercios de los asesinatos cometidos en los centros educativos eran perpetrados por chicos que habían sufrido acoso escolar y algunos durante mucho tiempo (Harris & Petrie, 2006). Además, parece que es indiscriminada la posibilidad de ser víctima y no está provocado por diferencias obvias entre los estudiantes (Sullivan, Cleary, & Sullivan 2005 y Jiménez, 2007).

No menos importante es la relación del maltrato escolar con la delincuencia y ciertas adicciones ya que los chicos que intimidan y son agresivos, según estudios longitudinales

corren el riesgo de caer en problemas de conducta como la delincuencia, concretamente multiplican por cuatro sus posibilidades (Olweus, 1998 y Jiménez, 2007).

2.5. Modelos teóricos explicativos del bullying

Para explicar este apartado, la conducta agresiva se debe explicar desde diferentes factores, y dependiendo de una u otra o a sus interacciones con el entorno y a sus influencias con el entorno (Avilés, 2006:50):

Tabla 15: Modelos explicativos de la conducta agresiva

<i>Teorías individualistas</i>			<i>Teorías sociales</i> <i>Constructivistas, sistémicas,</i> <i>contextuales, interactivas</i>
Teorías de instinto	Teorías por carencia	Teorías por dotación	Conductismo social (Bandura 1977)
Psicoanálisis (Freud, 1920)	Frustración (Dollard, 1939)	Biológico (Mackal, 1983)	Perspectiva cognitiva (Piaget, 1932)
Etología (Lorenz, 1968)	Déficit en el procesamiento de la información (Dodge, 1986)	Teoría de la mente (Sutton et al., 1999).	Perspectiva sociocultural (Vygotski, 1934)
			Contextuales y ecológicas (Bronfenbrenner, 1987,1997)

Fuente: Avilés (2006:50)

Siguiendo el paradigma individuo-sociedad, en relación a las causas del bullying en los individuos y en sus características, se centran en la explicación del fenómeno en el individuo ya por carencia (déficits), ya por dotación (capacidad mental para manejar situaciones sociales).

Existen posiciones intermedias que inciden en los aspectos cognitivos de los individuos que sirven para la confrontación de ideas y visiones para el debate, la negociación, la mediación y la resolución de las situaciones (Avilés, 2006:52):

Tabla 16: Modelos teóricos explicativos del bullying

<i>Centrado en el individuo</i>	<i>Centrado en el grupo</i>
Teorías de los déficits Teorías de la mente	Teorías socioculturales Teorías relacionales
Teorías evolutivas Teorías de la interacción Teorías de la cognición social Enfoques complementarios de evaluación	

Fuente: Avilés (2006:52)

2.6. Factores de riesgo individuales

Estos factores están determinados en función del sexo, la edad, la agresividad, la falta de inteligencia y el éxito académico, el trastorno por déficit de atención con

hiperactividad e impulsividad, la baja empatía, la baja autoestima, la depresión, la impopularidad y determinadas características físicas y biológicas.

Serrano (2006:110) establece estas categorías y que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 17: Factores de riesgo individuales

<i>Categoría</i>	<i>Acoso</i>
Sexo y edad	Directo o violencia escolar (físico) e indirecto (aislamiento).
Agresividad	Menores agresivos en todos los contextos. Acosadores escolares toman iniciativa. Acosadores y víctimas son similares en las agresiones reactivas (según profesores)
Éxito escolar	Acosadores autocalificados tienen un éxito escolar significativamente inferior. Los acosadores suelen presentar un bajo CI tanto verbal como no verbal a los 14 años.
Personalidad e impulsividad	Acoso escolar se relaciona con bajo autocontrol y trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La impulsividad, los problemas de atención, la baja inteligencia y el escaso éxito pueden estar ligados a déficit en las funciones ejecutivas del cerebro y a déficit neurológicos, que a su vez están asociados al comportamiento antisocial y a la violencia juvenil.
Empatía	Los acosadores suelen presentar una baja empatía, tienden al egocentrismo y a la desconexión emocional respecto a sus acciones. Suelen tener una baja empatía afectiva, pero no cognitiva.
Autoestima y depresión	Acoso escolar se relaciona con comportamientos de exteriorización (conducta agresiva), mientras que ser víctima se relaciona con comportamientos de interiorización (ansiedad o depresión). Ambos, agresores y víctimas pueden tener una baja autoestima, y sufrir depresión.
Habilidades sociales	Las víctimas tienen más dificultades para hacer amigos/as al encontrarse en esta situación. Los acosadores eran rechazados por algunos menores.

Fuente: Serrano (2006:110-122)

2.7. Tipos de bullying

Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) apostillan que no todas las situaciones de bullying son iguales y diferencian los siguientes tipos:

- Maltrato físico:** va dirigido a la integridad física de la persona. Tenemos dos tipos: el directo (pegar, amenazar, etc.) o el indirecto (esconder y romper cosas).
- Maltrato verbal:** se produce a través del habla. Puede ser directo (reírse de alguien en la cara, poner mote, etc.) o indirecto (difundir rumores, criticarlo).
- Exclusión social:** es el dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, para excluirla. Las hay directa (sacarlo del juego, no dejarlo participar...) o indirecta (ignorarle).
- Maltrato mixto:** es una mezcla entre el físico y el verbal, como obligar a hacer cosas, chantajear, etc.

2.8. Roles en el bullying

Salmivalli et al. (1996) proponen que todo el alumnado está implicado en el problema de alguna manera aunque no estén activamente maltratando y añade una serie de roles que son muy útiles para analizar la dinámica intragrupos e intergrupos que se establece (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997 y Salmivalli, 1998). Desde su punto de vista, los papeles sociales que cada uno juega son los que definen su estado, de tal manera que se comportan según “*los modelos de conducta esperados*” en esa situación (Salmivalli, 1998: 13). Los roles que encuentran Salmivalli y col., tras analizar los datos de 573 niños y niñas de sexto de 23 escuelas son (Salmivalli et al., 1996 y Jiménez, 2007):

- *Agresores* (Bullies): estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instigan a otros para que lo hagan. El 8,2% de estudiantes presenta este rol.
- *Ayudantes* (Assistants): son seguidores más pasivos del anterior, los apoya, actúa en segundo plano. El 6,8% de estudiantes presenta este rol.
- *Animadores* (Reinforcers): aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, siendo público del matón. El 19,5% de estudiantes presenta este rol.
- *Víctimas* (Victims): los que soportan la conducta agresiva. El 1,7% de estudiantes presenta este rol.
- *Defensor de las víctimas* (Defenders): presta ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo.
- “*Que pasan*” (Outsiders): no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de maltrato. El 23,7% de estudiantes presenta este rol.
- *El resto de estudiantes*: 12,7% no juegan ningún papel claro.

Desde los primeros trabajos se mencionan dos tipos de implicados en el acoso escolar (Lowenstein, 1978, 1978; Olweus, 1973): *agresores*, aquellos estudiantes que infligen malos tratos a sus compañeros y *víctimas*, los que reciben habitualmente esos malos tratos; pero, a medida que se ha ido investigando se han detallado otra serie de papeles de alumnos/as que intervienen en el problema. Según se realizan más estudios sobre el tema, se hace necesario distinguir entre varios roles que mantienen los estudiantes implicados en el fenómeno (Jiménez, 2007).

Stephenson & Smith (1987, 1989) y Jiménez (2007) recogen que podemos encontrar una de las primeras tipologías; en ella se reconocen cinco tipos de estudiantes inmiscuidos en el problema: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas (bully/victim) tipo mixto también nombrado por Olweus (1978). Sin embargo, esta clasificación presenta dos problemas: se solapan algunas categorías entre sí y las tipologías de agresores ansiosos y víctimas provocativas representan unos porcentajes muy reducidos con lo que se complica mucho su aplicación. Por estas fechas, muchos otros autores encuentran varios tipos de víctimas: víctimas provocativas (Olweus, 1978, 1993 y Pikas, 1989), víctimas pasivas (Olweus, 1998), víctimas poco y muy agresivas (Perry, Kusel, & Perry, 1988); y de agresores: pasivos (Olweus, 1978), agresores de asalto, vengativos e inducidos (Mugishima, Kiyonaga, & Takahashi, 1985). Últimamente, Sullivan et al. (2005)

proponen tres tipos de acosadores: inteligente, poco inteligente y acosador víctima; tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador víctima.

La diversidad de tipos de agresores y víctimas unido a los problemas de clasificación mencionados hizo que se buscara una solución reduciendo la tipología a tres casos, eliminando los subtipos (Ortega et al., 2000b: 37): agresores, víctimas y un tipo mixto, agresores/víctimas (Olweus, 1993), que facilita la clasificación del alumnado.

Ampliando esta concepción del fenómeno, se comienza a dar el verdadero sentido social del que parte y en el que se mantiene el maltrato escolar: el resto de estudiantes que está presente cuando acontecen los hechos (Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1993; Sutton et al., 1999). En un primer momento, estos estudiantes observadores son denominados “ausentes” o “ajenos” para posteriormente ser designados como “espectadores” (Clarkson, 1996; Mora, 1997; Ortega y Mora, 1997; Ortega, 1998; Ortega y otros, 2000) tras considerar que estaban presentes en la mayoría de las situaciones de maltrato con una actitud activa o pasiva pero contribuyendo de alguna manera a lo que ocurre (Clarkson, 1996). Este cambio e interés por los espectadores es notable por el número de trabajos que recientemente se están realizando sobre ellos. Así lo expresan Rigby & Johnson (2006) que considera que en estos últimos años la intimidación ha pasado de considerarse sólo el resultado de diferencias individuales a verse, en gran parte, como un hecho grupal con énfasis en los papeles sociales que ocupan (Pepler & Craig, 1995; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Salmivalli, 1999; Sutton et al., 1999; Andreou & Metallidou, 2004 y Jiménez, 2007).

La violencia escolar tiene efectos perniciosos para todos (Ortega, 1998), pero los más estudiados han sido los referidos a la víctima, ya que en ella es donde más acusados son: recordemos los suicidios o la muerte y el daño físico infligido, de alguna manera, a manos de sus compañeros de colegio que han tenido lugar en varios países europeos y Estados Unidos que han servido como puntos de no retorno y para lanzar la intervención pública e institucional. Sin embargo, aunque estas consecuencias no son las más frecuentes no debemos desdeñarlas pues pueden llegar a producirse (Ortega y otros, 2000 y Jiménez, 2007).

Si a todas las edades puede tener repercusiones importantes, según Marini y col. (2006), en la adolescencia, debido a los cambios críticos en la cognición social y a la nueva distribución de tiempo entre iguales y familia las relaciones de intimidación pueden tener connotaciones distintas a las de otras etapas, lo que les puede llevar a interpretar la situación de manera diferente a como lo hacen niños más pequeños, concediéndoles mayor importancia.

Tal como afirman Kumpulainen et al. (2001), todos los implicados en la intimidación tienen más probabilidades de padecer trastornos psiquiátricos y llegar a tener contacto con profesionales de la salud mental alguna vez en su vida que lo no implicados. Esta investigación epidemiológica encuentra que aproximadamente dos tercios de los agresores y víctimas agresivas y la mitad de las víctimas presentaban trastornos psicosomáticos. Especialmente, los que más comúnmente padecían los chicos agresores era el desorden de déficit de atención, las víctimas agresivas la hiperactividad aunque también doblan en el porcentaje a los agresores en el desorden de oposición desafiante. Por otro lado, destacaba que el porcentaje de estudiantes que no tenían diagnosticado ningún trastorno era el 29,2%

de los intimidadores, el 32.9% de las víctimas agresivas y el 50% de las víctimas frente a un 78,2% del grupo control, con lo que queda patente que los implicados en acoso escolar tienen mayor probabilidad de padecer trastornos que los no implicados y que el papel de agresor cuenta con mayor porcentaje de probabilidad de padecer algún trastorno psiquiátrico que las víctimas: incluidas las víctimas agresivas.

Para comprender cómo afectan a todos los implicados es necesario conocer cómo se difunden por el grupo y las etapas por las que transcurre el proceso de intimidación. Los efectos del acoso se difunden por el contexto social igual que las ondas producidas por una piedra lanzada a un estanque: desde el punto de impacto hacia los bordes, según Sullivan et al. (2005: 23-25). De acuerdo con estos autores, se pueden establecer cinco niveles de propagación:

- *Nivel 1- Incidente.* Es donde se produce el acto y en el que efecto es más intenso en ese momento y con posterioridad. Sería, el punto de impacto de la piedra continuando la metáfora anterior.
- *Nivel 2- Familia de la víctima.* Mezcla de sentimientos que puede desembocar en indignación ante el hecho, venganza, falta de apoyo o no saber qué hacer.
- *Nivel 3- Observadores en la escuela.* Los observadores han desempeñado un papel en el incidente que les condicionarán diversos sentimientos confusos e incómodos que les lleva a convertirse en las víctimas terciarias de la intimidación: su mundo se ve gravemente amenazado.
- *Nivel 4- Resto de escolares que oyen lo que ha sucedido.* En este nivel adquiere especial importancia la respuesta de la escuela: si hace frente a este hecho envía el mensaje de que no lo apoya, si no le hace frente de forma adecuada o no hace nada estará apoyando implícitamente la cultura bullying.
- *Nivel 5- La comunidad general.* La responsabilidad de la escuela para con la comunidad en general debe observarse en este nivel al contribuir o no al bienestar de los elementos más vulnerables de la comunidad. El modelo propuesto por Sullivan y col.,: ("*espiral descendente*") puede resultar esclarecedor para comprender los efectos a corto, medio y largo plazo del acoso escolar. Si la escuela deja que la intimidación llegue a la quinta etapa es mucho más probable que los agresores terminen cometiendo ofensas criminales, arrastrando a otros a su red de amenazas y chantajes y a las víctimas a situaciones extremas y dañinas (Sullivan et al., 2005: 26 y Jiménez, 2007).

De acuerdo con Storch et al. (2005), el proceso explicativo de la somatización del acoso escolar se desarrolla a partir de las interacciones negativas de la víctima que provocan soledad y angustia, a su vez crean y refuerzan una identidad y evaluación negativas que determinan atribuciones causales sobre la discriminación que pueden desembocar en fobias sociales, preocupación general y síntomas depresivos, así como en el desarrollo inexacto de cognición.

Las consecuencias más inmediatas suelen ser malestar, infelicidad e inseguridad (Slee, 1995), malestar que persiste tres años después de ser objeto de maltrato (Rigby, 2000); evitación de la escuela (Kochenderfer & Ladd, 1996), soledad, depresión y encontrar la escuela difícil (Morris, Zhang & Bondy, 2006); son más propensas a traer armas a la escuela (Carney & Merrell, 2001) y como efectos retardados Peterson y col., descubrieron

que el 31% de los niños y el 46% de las niñas se sentían peor con ellos mismos, el 40% de los chicos y el 60% de las chicas confesaban sentirse enojados o desdichados y el 14% y el 12% de las chicas dijeron que faltaban a la escuela como consecuencia del acoso sufrido (Peterson & Rigby, 1999; Jiménez, 2007).

Parece que hay muchas evidencias de que son más propensos a desarrollar problemas de personalidad que en algunos casos desembocan en trastornos psiquiátricos, sobre todo depresión de la que tienen siete veces más de probabilidad de padecerla que los no implicados en el fenómeno (Morris et al., 2006), depresión y desesperanza (Salmivalli et al., 2005) que pueden llegar a convertirse en tendencias depresivas graves (Callaghan & Joseph, 1995; Craig, 1998; Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000; Roland, 2002; Storch et al., 2005). Otra consecuencia sobre la que hay muchas pruebas es de la baja autoestima (Boulton & Smith, 1994; Callaghan et al., 1995; Olweus, 1993). En general, se asocia ser víctima de acoso escolar con el incremento de síntomas psicósomáticos (Morris et al., 2006) que pueden determinar problemas psiquiátricos (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000; Jiménez, 2007).

2.8.1. La víctima

Con respecto a las características de la *víctima*, según Tresgallo (2008) ésta generalmente se muestra débil, insegura, ansiosa, sensible, tranquila y tímida, con ínfimos niveles de autoestima (Farrington, 1993); teniendo en cuenta el ámbito familiar, las víctimas, pasan bastante tiempo en casa con la familia. Sufren excesiva protección paterna, lo que les convierte en niños dependientes y apegados al hogar, rasgos caracterizadores de las víctimas, en opinión de los expertos en violencia escolar “Bullying” (Olweus, 1993); motivo, el anteriormente citado, que puede ser causa y efecto del acoso; son menos fuertes físicamente que los agresores. Muestran una cierta dosis de intranquilidad, ansiedad e inseguridad. Algunos investigadores, como Olweus, opinan que ciertos signos visuales (*portar gafas, color del pelo o de la piel, tartamudeos*); podrían ser los determinantes directos del ataque o la agresión; se consideran dos tipos de víctimas: la activa o provocativa, que cambia su actitud de ansiedad con la reacción agresiva. La víctima pasiva, es la más frecuente: sujetos inseguros, que sufren calladamente, el ataque del agresor; socialmente, las víctimas, son sujetos rechazados, sin amigos en el aula, costándoles gran esfuerzo hacer amistades (son los menos populares, desde el punto de vista sociométrico) (Tresgallo, 2008).

Las consecuencias para la *víctima*, en algunas ocasiones traspasan el contexto escolar para adentrarse en el laboral perviviendo la misma situación. De acuerdo con Smith et al. (2003), la discriminación en la escuela está relacionada con el acoso en el lugar de trabajo, pero hay que tener en cuenta que no todos están expuestos por igual, el riesgo es mayor para las víctimas que para los no implicados, más dentro de éstas las chicas y las víctimas agresivas presentan un riesgo algo mayor de sufrir conductas negativas continuadas por sus compañeros de trabajo o jefes. Una consecuencia muy llamativa y preocupante de la victimización es la ideación y ejecución de suicidio: en varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas del acoso escolar (Rigby, 1997; Kumpulainen et al., 2001; Roland, 2002; Rigby et al., 2006). Tras todo lo expuesto parece evidente que ser víctima de maltrato escolar está moderadamente

asociado a desajustes psicológicos: ansiedad, depresión, baja autoestima, conducta problemática y soledad (Hawker et al., 2000), que es creciente según el número de intimidaciones padecidas (Wolke et al., 2004). Sin embargo, buscando la estabilidad del papel de la víctima a través de los recuerdos de los sujetos sobre su etapa escolar, Smith et al. (2004), encuentran que los sujetos que habían sido víctimas escolares, tras dos años de no serlo, prácticamente tenían las mismas puntuaciones en SDQ de personalidad que aquellos que nunca habían sido víctimas, lo que permite cierto optimismo sobre su recuperación. Estos sujetos que habían escapado de ser víctimas informaron que la estrategia que mejor resultado les había dado era conseguir amigos o ser más popular, es decir obtener soporte social. Por otro lado, en este mismo estudio las víctimas recordaron que el miedo a la intimidación les hacía faltar a clase, tener menos amigos en la escuela (no fuera de ella) y en general no les gustaba la escuela ni las tareas escolares o los profesores (Smith et al., 2004; Jiménez, 2007).

Beane (2006:139) realiza una serie de sugerencias para ayudar a las víctimas y que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 18: Cómo ayudar a las víctimas

<i>Sugerencia</i>	<i>Solución</i>
Esté alerta	Prestar atención a las interacciones entre el alumnado, hablar con otros monitores, con otros profesionales.
Detecte a las víctimas reales o potenciales	Vigilar ciertas conductas específicas y pidiendo información a los padres y madres. Pueden ser víctimas pasivas (solitarios/as, sensibles, que no se autodefenden, con pocos amigos/as) y víctimas provocadoras (se les provocan con facilidad, impulsivos, que se burlan de los acosadores/as, pero que no pueden defenderse).
Hable con otros docentes y miembros del personal del centro	Hable con la persona que vigila el patio de recreo o los pasillos del centro y averigua como lo tratan el resto, si va en autobús, hable con el conductor/a.
Examine sus propias creencias	Pensar en ideas equivocadas desde un principio: 2. El acoso no es un problema en mi clase ni en mi escuela. 3. Lo mejor es dejar que los alumnos/as resuelvan sus propios problemas sin la intromisión de los adultos. Así aprenden a manejarse en el mundo. 4. He oído que el acoso empieza en los primeros cursos y descende en los últimos. Parece un típico problema de crecimiento. Puede que el bullying no sea más que una parte normal e inevitable de la vida. 5. A mí me acosaron en el colegio y sobreviví. El acoso te da carácter.
Rompa el código de silencio	A través de compartir historias de acoso escolar, de encuestas, buzón de notas, etc.
Actúe de inmediato	Si lo presencia personalmente...intervenga en ese momento, ponga fin al incidente. Si se entera de algún otro modo...consulte las políticas de su centro sobre gestión de incidentes de acoso.
Sepa escuchar	Preste atención y guarde silencio. Expresa atención con su lenguaje corporal. Mantenga la mirada.

	Tenga paciencia y empatía. Pedir aclaraciones y preguntas.
Envíe un mensaje claro	Dejar muy claro que el acoso nunca viene causado por la víctima.
Facilite asesoramiento	De un psicólogo escolar, orientador/a o de otra persona adulta con formación especializada o de un asesoramiento entre iguales.
Apodere a los padres y madres	Implique a los padres y madres en sus esfuerzos por hacer de su clase una zona libre de acoso y manténgalos informados.
Movilice a los testigos	Los espectadores son niños/as que puede que no sepan qué hacer y temen verse implicado, por ello, ofrezca sugerencias específicas y elogie a los cazabullies.
Fomente una actitud positiva	Mejorando su autoestima, que visualicen en positivo, con actividades en positivo, que acepten sus diferencias, con consejos prácticos, potencie las relaciones familiares, que los estudiantes participen en grupos, que favorezcan sus habilidades sociales.
Protégase	También podemos ser objeto de acoso escolar, es conveniente estar precavidos y consultar la política del centro.

Fuente: Beane (2006:139-187)

2.8.2. Los agresores

Por otro lado, los *agresores* físicos, se caracterizan por ser chicos (45%), (Olweus, 1998 y Ortega, 1994). En cambio, las protagonistas de actos relacionados con agresiones psicológicas “rumores”, son chicas, y sus actuaciones son más sutiles y delicadas que las ejercidas por los varones. La personalidad del agresor, viene matizada por un temperamento impulsivo y agresivo. Éste manifiesta una deficiencia en *habilidades sociales*, para comunicar algo, negociar sus necesidades o deseos. Así mismo muestra una falta de empatía o capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, asumir su situación, y manifiesta un sentimiento de culpabilidad. Por último, es incapaz de controlar, su ira y hostilidad hacia los demás. Estos chicos, se muestran autosuficientes y muestran un *bajo nivel de autoestima*; socialmente, son chicos que tienen problemas de ajuste en sus relaciones con los demás, interaccionan de forma dificultosa y agresiva. También se ha detectado, que un alto porcentaje, está constituido por alumnos repetidores, con lo que en ciertos casos, su integración escolar, sería más compleja (Cerezo, 1997); dichos chicos, poseen una alta capacidad para poner *motes, ridiculizar, intimidar, empujar, golpear, dañar las pertenencias de otros estudiantes* (Olweus, 1998:79); necesitan dominar a otros chicos/as (normalmente, inferiores a ellos, físicamente), tener poder y sentirse superiores (Tresgallo, 2008).

En lo relativo a su temperamento y siguiendo a Olweus, padre del “Bullying” (Olweus, 1998:78-80) se observa que estos chicos son fácilmente enojables; se muestran muy impulsivos y con bajísima tolerancia a la frustración; les gusta mostrarse desafiantes ante los adultos; son vistos por los demás como *malvados, duros* y poco condescendientes con sus víctimas; pueden participar *tempranamente*, en actividades que denotan comportamientos antisociales (robos, alcohol, actitudes vandálicas...); muestran una actitud negativa hacia la escuela, y consecuentemente, hacia los estudios (Tresgallo, 2008).

Con respecto a las consecuencias que tienen *agresores* debemos de resaltar que según Kumpulainen et al. (2001), los agresores presentan más probabilidad de que se les diagnostique un trastorno psiquiátrico (70,8%) que las víctimas (50%). En este sentido, exhiben porcentajes de depresión e ideas de suicidio mayores que los de la población no implicada (Roland, 2002; Smith et al., 2003) en gran parte hipotetizan por los graves problemas familiares que le preocupan. Por otra parte, suelen estar más implicados en el juego y el consumo de bebidas alcohólicas semanalmente que la juventud que no está implicada directamente en el acoso (Morris et al., 2006). Además, la implicación como agresor hace más probable que se desenvuelvan como cónyuges y padres maltratadores (Elinoff et al., 2004), lo que lleva a estos últimos, a interpretar que aunque la intimidación por sí misma no sea un desorden de conducta ni un trastorno emocional, justificaría el estudio del estudiante en la búsqueda de otro comportamiento asociado que permitiera tales diagnósticos. Pero quizás el efecto más llamativo de la intervención en el maltrato para los agresores sea la incorporación a la delincuencia (Ortega et al., 2000) hasta tal punto que Baldry et al. (2000), consideran que el bullying sea un escenario temprano de un posterior desarrollo de la misma, que unido a la estabilidad de la conducta agresiva (Olweus, 1978, 1993) confirman la necesidad de intervención con agresores.

Estudios efectuados en este sentido, indican que estas personas muestran unos índices más elevados de ansiedad y baja autoestima (Senra y Manzano, 2003). El principal moderador o inhibidor individual de dichas conductas, según Caprara (1996), sería el sentimiento de culpa, entendido como la necesidad de reparación o como miedo al castigo (Dueñas, 2009).

Beane (2006:189) realiza una serie de sugerencias para ayudar a los agresores y que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 19: Cómo ayudar a los agresores

<i>Sugerencia</i>	<i>Solución</i>
Sorpréndalos en el acto	Tanto en actos malos como buenos, para elogiar conductas positivas o abroncar las negativas.
Tenga compasión	Suelen ser personas, los acosadores/as, que distraen a los demás, perturban el desarrollo de las clases, molestan, exasperan y asustan. Pero necesitan toda la ayuda, comprensión y compasión que usted pueda darles.
Reconozca a los acosadores/as reales o potenciales	Busque señales de aviso. Obtenga la opinión de los padres.
Nunca acose al acosador/a	Refuerza su comportamiento y su desequilibrio de poder. Los castigos graves lo frenan un tiempo.
Prever unas consecuencias si hay conducta acosadora	Informar al alumnado de clase. Informar a padres y madres. Debe seguir la política del centro.
Centrarse en los comportamientos	Que vigilen su propia conducta, que se impliquen otros estudiantes, campañas contra el acoso, que gestionen su ira.

Fuente: Beane, 2006:189-229

2.8.3. Los espectadores

Y por último, los *espectadores* ven lo que pasa pero no lo comprenden suficientemente como para intervenir y elaborar estrategias de intervención, por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia que por una parte les hace sentirse culpables y por otro temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en la escuela (Harris et al., 2006; Sullivan et al., 2005). Este proceso puede afectarle moralmente al participar de convenciones y normas erróneas y perjudiciales que pueden llegar a afectar su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma “devastadora y cruel” (Ortega, 1998; Ortega, 2000). Concretando en los espectadores de la escuela secundaria obligatoria, Harris et al. (2006) establecen como efectos: la impotencia, pérdida de autorrespeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas especialmente en los chicos (Jiménez, 2007).

2.9. Factores que influyen en la violencia escolar

Según Tresgallo (2008) hay factores que pueden tener una influencia directa sobre la violencia escolar. En el contexto familiar, se deberá cuidar el aprendizaje de formas de relación interpersonal e interacción con los demás. Los estilos educativos de los padres, sus relaciones conyugales, las interacciones entre hermanos, pueden resultar factores de riesgo, decisivos, para que los niños se conviertan en “bullies” o “víctimas”, en su relación con sus iguales. Los investigadores, consideran, que hay varios factores determinantes en la génesis y desarrollo de la reacción violenta:

- La actitud emotiva de los padres o personas encargadas de su cuidado y/o educación: las actitudes y comportamientos negativos y carentes de afecto, incrementan el riesgo de que el niño llegue a manifestar una actitud violenta con los demás.
- El grado de permisividad de los padres ante una conducta agresiva del niño: debemos orientar a los niños, en lo relativo a los límites de lo que se considera conducta agresiva o violenta. Una actitud excesivamente permisiva por parte de los adultos, podría distorsionar la visión equilibrada del niño, en lo referente a la conducta violenta. Dichos aprendizajes, se realizan de modo adecuado, evitando un inadecuado desenfoque, el cual, podrá favorecer, la eclosión de una reacción violenta.
- Métodos de afirmación de la autoridad: si las personas que normalmente, están a cargo del niño, utilizan, habitualmente, (para reafirmar su autoridad), el castigo físico y el maltrato emocional, esto, genera violencia en el niño (no se debe olvidar la máxima tradicional, relacionada con la agresión: “*la violencia, engendra violencia*”). La interiorización de reglas, de las actividades a aprender, nunca deberían instalarse, mediante el castigo físico.
- Supervisión de las actividades llevadas a cabo fuera del centro escolar, en horas de ocio (*qué hacen, con quién están, especialmente, en la adolescencia*).

- Relaciones de pareja: hacemos referencial uso inadecuado y desaconsejado, que se hace de los hijos, como aliados en las discusiones de pareja, en lugar de mantenerlos al margen; las interacciones entre los cónyuges; los conflictos y su frecuencia; las discusiones entre ambos, facilitándoles la escucha activa, de situaciones desagradables; la presencia de algún miembro en la familia, relacionado con la adicción al consumo de drogas y/o alcohol (generalmente, la figura paterna).
- El uso que se hace de la televisión y el visionado de algunos programas, que posibilitan el acrecentamiento del nivel de violencia en los telespectadores, causando innumerables daños en todos los niveles de la personalidad del niño: volverse inmunes al horror de la violencia; aceptar, gradualmente, la violencia como un modo de resolver los problemas; imitar la violencia que ven en la televisión.

Loredó y otros (2008) nombra 4 factores de riesgo y protección para evitar el acoso escolar:

- La familia: es el núcleo social más importante en el que nace, crece y se desarrolla una persona, donde cada uno de sus integrantes juega un papel individual y de grupo. El resultado de su estructura y función incide directamente en el comportamiento del individuo para sí mismo y para otros.
- Los iguales: el sentido de pertenencia, la convivencia con sus pares, la afinidad en valores y en pensamientos, hace necesario considerar la influencia que tienen los compañeros del niño y del adolescente en su conducta. El liderazgo ejercido por alguno o varios de ellos, define mayormente la conducta del grupo.
- La escuela: el segundo ambiente de mayor convivencia para los niños y jóvenes debe incidir en la adquisición de sus valores, conductas y proyectos. Un contexto caracterizado por armonía o de violencia, encamina o contiene actitudes positivas o de riesgo.
- La comunidad: el nivel de violencia de una comunidad en la que los homicidios, la delincuencia y otras expresiones más de enfermedad social, conlleva a un riesgo mayor de violencia en los contextos como la familia, la escuela, el trabajo, etc.

Dueñas (2009), en su investigación concluye que los individuos sufren un acoso de nivel medio que se caracteriza por unos componentes elevados de hostigamiento y manipulación social, y en menor porcentaje de exclusión social, en los que se manifiestan con desprecio, faltas de respeto, burlas, motes, etc.

Por otro lado, se pudo destacar la media más alta de los varones, tanto del índice global de acoso como de casi todas las escalas, destacando la intimidación. Mientras que es un mayor porcentaje de mujeres que han sido víctimas de bloqueo social mediante varias prohibiciones. Por otra parte, en los resultados obtenidos en la escala de habilidades sociales, se observa que las mujeres obtienen mejor resultados en los factores que implican expresión de sentimientos y componentes verbales, tienen más habilidad que los varones, por otra parte éstos obtienen una mayor puntuación en la habilidad de defensa de los propios derechos como consumidor y también para iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Además como vemos en Jiménez (2007:161) son *“los centros privados los que presentan índices más altos de agresores (14,6%) frente a los más moderados de las públicos (7,5%) y privados concertados (6,3%)”*. Como también viene reflejada Jiménez

(2007: 407- 408), que “*el Informe Reina Sofía (Serrano Sarmiento et al., 2005), revela que hay diferencias importantes entre los centros según su titularidad: para las víctimas 20,8% en centros privados, 14,8% en públicos y 11,9% en los concertados; para los agresores 14,6% en privados, 7,5% en los públicos y 6,3% en los concertados, en definitiva que el orden de menor a mayor presencia de conductas violentas sería: privado concertado, público y privado no concertado*”, y también que son “*en los centros privados concertados los alumnos informan que realizan, reciben y observan más conductas de acoso que en los públicos, no siendo esta diferencia achacable a la casualidad por ser estadísticamente significativa*”.

El estudio de Dueñas (2009), también concluye que las mujeres tienen más capacidad de expresar la disconformidad, de manifestar desacuerdos con otras personas o sentimientos negativos justificados y sufre en mayor medida bloqueo social. Por lo que los sujetos con baja capacidad de decir no y cortar con interacciones, son víctimas con mayor frecuencia e intensidad de agresiones, amenazas, intimidación, etc. En general, parece ser un factor protector contra diversos aspectos de acoso escolar.

Avilés (2006:147) enumera una serie de factores que actúan desde diferentes ámbitos y que da lugar a la multicasualidad del bullying:

- *Factores culturales*: los mass media, el grupo de iguales y la cultura de las armas.
- *Factores sociales*: las condiciones socioeconómicas de pobreza, los prejuicios y las preconcepciones, la permisividad y la trivialización, las actitudes racistas, las actitudes machistas y la exaltación de la masculinidad, el tamaño de las ciudades, el rechazo social de grupos, la violencia estructural y la pobreza.
- *Factores familiares*: la calidad de los vínculos emotivos en edades tempranas (modelo, actitud en la relación entre padres e hijos y conflictividad relacional), la calidad de la dinámica de las relaciones familiares (cohesión familiar, sobreprotección, jerarquización y estructura familiar y roles) y los estilos educativos de los padres y madres (grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño/a, la interiorización de la autoridad, los modelos de actuación paternos y composición familiar y condiciones socioeconómicas).
- *Factores escolares*: el tamaño del centro y del aula, los aspectos organizativos y la filosofía del centro (educación en valores, declaración antibullying y proyecto antibullying, modelo regulador de la convivencia, proyectos estructurados en el Centro, sistema de relaciones y participación y responsabilidad), los objetivos generales del currículo, la metodología escolar (competitividad versus cooperación escolar), falta de alternativas, la presencia de adultos acompañando a los niños/as, la opinión e intervención del profesorado, los modelos de intervención de las personas adultas.
- *Factores grupales*: proceso conocido y cercano, poder y estatus, los mecanismos del grupo, las dinámicas grupales (la red social del sujeto).
- *Factores personales*: las manifestaciones externas, alumnado con necesidades educativas especiales, gays y lesbianas, grupos étnicos, las manifestaciones internas (lo hereditario y el temperamento), la opinión del alumnado.

Jiménez (2007) destaca los diferentes tipos de conducta que se encuentran por encima del 20% desde los tres roles: agresor, víctima y espectador. En el caso del agresor, las conductas ejercidas sobre sus compañeros son como: reírse (55,6%), insultar (54,9%),

hablar mal (43%), ignorar (34,5%), poner mote (28,2%) y esconder cosas (23,1%). En cuanto a las víctimas destaca que las conductas más recibidas son: insultar (46,9), poner mote (32%), hablar mal (31,9%), esconder cosas (31%), reírse (29,4%) y rumores (20,7%). El último rol analizado por Jiménez, son los espectadores, que encontró 13 conductas que sobrepasan el 20%.

2.10. La edad como factor influyente

Diferentes estudios previos han relacionado la edad con el acoso escolar en la escuela. Tanto es así, que autores como Olweus (1997) o Rivers, Duncan & Besag, 2007; Urbanski y Permuth, 2009, apostillan que con frecuencia se produce más el fenómeno de la intimidación en la etapa de Primaria que en la de Secundaria, mostrándose datos de un 17% a los 7 años y de un 5% a los 15 años (Sallán et al., 2013).

Avilés y Monjas (2005) y Sallán et al. (2013), llevaron a cabo un análisis sobre la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales, donde uno de los datos más importantes fue que la edad influye en el tipo de maltrato, identificando los más elaborados con las edades superiores.

Collel y Escudé (2002:4) y Sallán et al. (2013) se refieren a la edad 11-14 como edad crítica, por coincidir con las conductas de «bullying» y el comienzo de la adolescencia. Por su parte, Oñederra et al. (2005) y Sallán et al. (2013) apostillan que cuando el joven tiene los 14 años los casos van disminuyendo, ya que el fenómeno se va descentralizando de la escuela/instituto a otros ámbitos, las relaciones se amplían y las actitudes van cambiando.

Si nos centramos en los roles del bullying, la edad de los estudiantes implicados en la problemática abarca el tramo de los 11 a los 18 años, observándose que el fenómeno bullying se va generalizando a todas las edades escolares, lo que Cerezo (2009); Méndez y Cerezo (2010) denominan una *“ampliación hacia los extremos”*. Por ello, su análisis informa de que es superior la edad media de los agresores, seguida de los víctimas-provocadores y finalmente de las víctimas.

Caballo et al. (2012) hace en su estudio una distinción de la edad en función del sexo, donde los chicos a medida que son más mayores realizan más comportamientos de intimidación (acosador) informan, pero también menos comportamientos de víctima (acosado), menos comportamientos de observador activo en defensa del acosado y más comportamientos de observador pasivo.

En su estudio, Jiménez (2007) afirma, según sus resultados que el sexo es una característica relevante para la distribución de incidencias en este fenómeno. Jiménez reconoce que en casi todas las conductas de acoso ejercidas y sufridas son los chicos los que presentan más diferencias significativas con relación a las chicas. Por lo contrario, cuando analiza el rol de espectador, sus resultados indican que son las chicas afirman observar más conductas que los chicos.

En cuanto a las chicas, no hay diferencias significativas en ninguna dimensión del CMIE-III entre distintas edades, excepto el observador pasivo, pero no parece haber tampoco una tendencia clara en la evolución de las distintas dimensiones conforme aumenta la edad, excepto en los comportamientos de intimidación (acosador), que parecen aumentar conforme las chicas van creciendo (lo mismo que sucedía con los chicos), pero las diferencias no llegan a ser significativas en ningún caso.

Murrieta et al. (2014), en una consulta infantil y juvenil llevada a cabo por el Instituto Federal Electoral (2003), afirmaba que el 32% de los participantes de entre 6 y 9 años de edad y el 13% entre los 10 y 13 años comentaron haber sido tratados con violencia por parte de miembros de la comunidad educativa (36 y 20% respectivamente para cada grupo de edad). Asimismo, al responder sobre la agresión entre iguales, los 43% de los niños y niñas escolarizados en zonas rurales y el 35% de las zonas urbanas mencionaron que los niños mayores se aprovechaban de los menores. Respecto al tipo de agresiones recibidas, el 16% refirió golpes, otro tanto informó de insultos y un 3,5% señaló abusos de connotación sexual.

Capítulo 3. Relación entre acoso escolar e inteligencia emocional

Si bien en los capítulos anteriores nos hemos centrado en la Inteligencia Emocional, por un lado, y en el acoso escolar, por otro, en el presente capítulo recogemos un conjunto de experiencias, estudios, investigaciones sobre la relación que existe entre ambos conceptos, la inteligencia emocional y el abuso escolar.

3. Relación entre acoso escolar e inteligencia emocional

3.1. Relación entre abuso escolar e inteligencia emocional Un análisis de sus dimensiones

El Modelo de Mayer & Salovey (1997) comenta que la IE es una competencia que se utiliza para comprender, poder expresar y regular cada uno de los sentimientos, así como para usarlos de manera productiva para nuestro crecimiento intelectual (Elipe et al., 2012). Estos autores resaltan el conflicto entre la emoción y la razón como manera de enfrentarse a la realidad y que está en continuo cambio debido a la investigación neurocientífica. Actualmente, tanto los procesos cognitivos como emocionales son interdependientes, donde la IE es un constructo psicológico (heurístico y pragmático). Esta IE alude a la gestión de las emociones.

Por ello, se hace necesario profundizar en el funcionamiento de las habilidades sociales y las competencias cognitivas y más, cuando la vida social está empapada de intercambios y vivencias emocionales y morales. En este sentido, son relevantes los trabajos que Mayer & Salovey vienen desarrollando en los últimos años sobre el constructo de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1995; 1997; Salovey et al., 2000) o las aportaciones de Carolyn Saarni sobre la competencia emocional (1999; 2001), tal y como viene reflejado en las investigaciones de Sánchez, Ortega y Menesini, (2012).

Por otro lado, en el análisis de los procesos interpersonales ocupan un relevante papel las dimensiones psicoevolutiva y psicoeducativa. Desde un punto de vista psicoevolutivo, sabemos que la calidad de las relaciones interpersonales que conseguimos establecer a lo largo de nuestra vida, se configura como un importante factor de ajuste psicológico y social, así como un indispensable motor de desarrollo (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

“Los iguales se configuran como un contexto de socialización con características específicas en el que se favorecen, practican y perfeccionan habilidades, actitudes, comportamientos y conocimientos difícilmente alcanzables sin la interacción directa de niños y niñas con sus pares” (Hartup, 1983; Jiménez, 2007).

La dimensión psicoeducativa dirige su mirada a la escuela como uno de los principales escenarios organizados para favorecer la interacción entre iguales, y en concreto, para promover la calidad de éstas. Sin embargo, la investigación nos ha demostrado que algunos niños y niñas se encuentran con muchas dificultades en sus relaciones interpersonales durante su vida escolar; dificultades que cuando no se detectan a tiempo y no se interviene sobre ellas de forma eficaz, minimizan significativamente el impacto positivo de los iguales en el desarrollo social y personal (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Por tanto, el estudio de los procesos cognitivos, tanto el procesamiento de la información social, la cognición social, la teoría de la mente, asociados a la agresión y al acoso escolar, han tenido más influencia y atención (Andreou, 2006; Camodeca & Goossens, 2005; Haro y García, 2014), que los aspectos emocionales y sociomorales (Caurcel & Almeida, 2008; Haro y García, 2014).

En definitiva, el desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales se muestra según el modo que tienen de funcionar las emociones y así influir en la calidad de las relaciones que tienen lugar en el contexto de la escuela. Por ello, se puede afirmar que existe una conexión significativa entre las relaciones de poder y las emociones, una conexión que evidentemente influye en la cultura de centro (Zembylas y Kaloyirou, 2007).

3.2. Relación social: el bullying

La Psicología ha tenido muy en cuenta el análisis de los procesos mediante el cual las personas inician y mantienen relaciones sociales saludables y exitosas. Tanto es así que la mayoría de los modelos y teorías hablan de la competencia social (Sánchez y otros, 2012). Unos modelos que se dirigen hacia la atención a aspectos afectivos y morales como eje principal (Ortega y Mora, 1996; Sánchez y otros, 2012). Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta estos procesos llenos de intercambios y vivencias sociales.

Si nos centramos en los roles que se producen en estas relaciones sociales, algunas investigaciones apostillan en la posición que los participantes ocupan en un lugar determinado y los que se consolidan sin cambios en lo grupal. Nos referimos a los perfiles de agresores, víctimas, testigos o perfiles mixtos (agresores agredidos/as, víctimas agresoras); y de otros secundarios: ayudantes del agresor/a, defensores de la víctima, adultos (Avilés, 2006; 2009).

No hay un tipo único de víctima (pasiva, provocativa, agresiva, reactiva, etc.), ni permanecen siempre en esa situación (Schäfer et al., 2005, Avilés, 2009).

Otros estudios comentan que las víctimas no tienen amigos en la escuela y gestionan mal sus relaciones interpersonales, lo que las sitúa en posiciones desfavorables, alimentando la posibilidad de convertirse en blancos (Rigby, 2002; Avilés, 2009).

Es importante resaltar que la víctima de una situación de acoso, aunque éste haya cesado, no vuelve a mostrarse tranquila en las relaciones con los demás, ya que no entiende la violencia gratuita, y es a través de estrategias adecuadas cuando la persona podrá reducir su desconfianza (Morán 2006).

Uno de los principales problemas de relación social al que se enfrentan los escolares es el bullying. En este sentido, diversos son los teóricos e investigadores que apuntan hacia la dimensión afectiva y moral en la regulación del comportamiento social de agresores y víctimas de bullying (Ortega y Mora, 1996; Ahmed, 2001; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Menesini, et al, 2003; Arsenio y Lemerise, 2004; Ttofi y Farrington, 2008).

Aunque cada uno de estos estudios se sustenta en diferentes bases teóricas, desde todos ellos se asume que el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas, de reconocerlas en los demás y de conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos, y nos hace ser más o menos competentes en nuestra vida intra e interpersonal.

Unas relaciones interpersonales que provocan una forma de violencia que tiene una gran repercusión en las personas en edad escolar como son el maltrato entre iguales con el consiguiente abuso de poder (Rigby, 2008; Haro y García, 2014).

Tanto es así, que en el contexto escolar, y en relación al clima de convivencia se puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución pacífica de conflictos (Extremera y Fernández, 2004; Muñoz y Bisquerra, 2006; Fernández y Ruiz, 2008; Elipe et al., 2012). En este clima aparece el acoso escolar y también el *cyberbullying*, como sustitutivos del respeto mutuo y la reciprocidad moral por formas abusivas de dominio-sumisión (Ortega, 2010; Elipe et al., 2012).

En cuanto a la escuela, otros estudios concernientes al acoso escolar hablan del apoyo social deficiente por parte del profesorado o de la escuela (Machado y otros, 2015; Beltrán, 2016) o por parte de las amistades (Ttofi, Eisner & Bradshaw, 2014; Beltrán, 2016) está relacionado con la victimización.

3.2.1. La competencia emocional como modelo de relación social

El modelo sobre Competencia Emocional que propone Saarni (1999) ha supuesto un buen paradigma que permite analizar el papel que las emociones juegan en experiencias tan devastadoras como el bullying, pues enfatiza la naturaleza contextual de la competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Según Saarni, (2001) la competencia emocional adquiere relevancia y significatividad en función a la historia personal de los protagonistas y de los significados que se han construido, ya que se comprende como la interacción entre individuo-contexto. Pero no deben comprenderse desde la estabilidad sino desde el cambio.

Como afirman Sánchez, Ortega & Menesini, (2012), los trabajos que vienen aportando resultados más consistentes en el análisis de la competencia emocional de los actores del bullying podrían dividirse en tres grandes grupos.

El primero hace referencia a todos aquellos en los que el énfasis se ha situado en el estudio de las habilidades de reconocimiento y atribución emocional de chicos y chicas directamente implicados en el fenómeno.

El segundo gran grupo de estudios, sin duda más prolíficos y con resultados más contundentes, se ha concentrado en el importante efecto que las emociones morales y el razonamiento moral juegan en el comportamiento agresivo en general y, en el bullying, en particular.

Finalmente, el tercer grupo de estudios se ha dedicado al análisis de las habilidades de regulación emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés, en la búsqueda de aquellos factores más relevantes en la explicación y mantenimiento de este fenómeno.

3.2.2. El bullying como relación social

En las últimas décadas son muchos los estudios que han explorado diversas variables relacionadas con la inteligencia emocional en los bullies o agresores. Los estudios que han analizado la autoestima en los agresores han puesto de relieve resultados contradictorios.

Algunos han mostrado que los que intimidan tienen un nivel alto de autoestima (Olweus, 1993; Batsche & Knoff, 1994; Díaz, 2004; Estévez et al., 2006), otros han evidenciado que los agresores tienen como mínimo niveles medios de autoestima (Parkhurst & Asher, 1992), mientras que otros han hallado un nivel bajo (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997) y una autoestima más negativa en las dimensiones familiar y escolar (Estévez y otros, 2006). Algunos estudios que diferencian entre agresores dominantes y ansiosos, evidencian que los primeros presentan alta autoestima (Hanish y Guerra, 2004) y los segundos baja (Cammack, 2005). En el contexto de esta controversia Baumeister (2001) concluye que el nivel de autoestima nada tiene que ver con la conducta agresiva (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Garaigordobil y Oñederra (2008) consideran fundamental que la educación escolar (Infantil, Primaria y Secundaria) trabaje la formación del niño en valores, tales como solidaridad, cooperación, amistad, paz y tolerancia; en conductas prosociales y en el desarrollo de la inteligencia emocional.

3.3. Las relaciones con las emociones

Wallon (1934) y Jiménez (2007) dicen que *“la expresión y la comunicación emocional durante los primeros años de vida suponen la base del progresivo proceso de individuación y el origen del desarrollo de competencias sociales básicas como el lenguaje”*.

La comprensión que los niños y niñas tienen de las emociones refleja, por un lado, el conocimiento que éstos van adquiriendo respecto a las convenciones e ideas sociales y culturales que se asocian con las emociones (Mesquita, 2003), y, por otro, el uso de habilidades sociocognitivas cada vez más sofisticadas en la interpretación de las experiencias emocionales.

Diversos han sido los trabajos que han profundizado en las habilidades de reconocimiento, comprensión y expresión emocional de agresores y víctimas de la experiencia del bullying. Siguiendo a Ciucci & Menesini (2003), en este análisis habría que considerar los siguientes aspectos: el tipo de tarea que se presenta a los niños y niñas (autoatribución versus heteroatribución) y el tipo de situación social que esas tareas describen (el contenido de la tarea).

Con relación a la autoatribución, uno de los primeros estudios fue el realizado por Boulton & Underwood (1992). Los autores entrevistaron a niños y niñas de entre 8 y 10 años, agresores, víctimas y no implicados, sobre los motivos del bullying y sus experiencias emocionales como agresores y víctimas. Alrededor del 70% de los agresores afirmaron que durante el maltrato se sentían contentos o enfadados, mientras el resto afirmó sentirse mal

y triste (26%) o no saberlo. Al preguntarles por los antecedentes de su experiencia emocional, los agresores remitieron argumentos que señalaban a la víctima como principal responsable de la situación, bien porque les provocase, bien porque su presencia y sus modos les resultaban desagradables. Las víctimas reconocieron sentir sobre todo tristeza (entre otros sentimientos negativos) cuando eran maltratadas por sus compañeros, y en sus argumentos se referían a ciertas características de su personalidad o bien no encontraban razón alguna.

El hecho de que algunas víctimas reconocieran que algunas de sus características podrían incitar a los agresores, las situaba en una situación de provocación, aunque fuese pasiva e inevitable, que en cierta medida soportaba y justificaba la actuación del agresor. Así pues, resultaba de especial importancia remitirse a los estados emocionales de agresores y víctimas de cara a una mayor comprensión de las causas del bullying (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Hay estudios que relacionan IE percibida con los roles del acoso escolar y cyberbullying y apostillan las diferencias significativas entre los no implicados e implicados en el acoso escolar tradicional, ya sea del rol (víctima o agresor), presentando los implicados menor competencia para la reparación emocional y entre éstos, las víctimas mayor atención y menor claridad y reparación (Elipe, y otros, 2009; Elipe y otros, 2012).

Según los estudios realizados por Sánchez, Ortega y Menesini (2012), se puede afirmar que agresores y víctimas encuentran algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás aunque no tanto para reconocerlas en ellos mismos. Por lo que se refiere al reconocimiento emocional en ellos mismos, es importante mencionar los altos niveles de rabia y enfado encontrados tanto en agresores como en víctimas en algunos estudios realizados, lo que podría estar explicando tanto la reactividad del agresor, como la provocación por parte de las víctimas. Los problemas de los agresores podrían surgir a la hora de describir las emociones de sus víctimas, mientras que éstas presentarían más dificultades para el reconocimiento emocional en situaciones neutras o donde tienen menos experiencia.

También podemos afirmar que tanto agresores como víctimas se encuentran con dificultades para gestionar su vida emocional ante transgresiones morales significativas. Por lo que se refiere a los agresores, los resultados de las diferentes investigaciones han mostrado que nos encontramos ante chicos y chicas con poca sensibilidad ante el dolor ajeno, lo que les hace ser insensibles y fríos ante los demás. Falta de empatía se refleja en lo orgullosos y poco culpables que se sienten cuando agreden a sus víctimas. Esta indiferencia hacia los demás no significa, sin embargo, desconocimiento de los valores y las normas sociomorales.

Diferentes estudios han demostrado que estos niños y niñas se desconectan de la situación a partir del uso de mecanismos socio-cognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral; y en concreto, el uso de mecanismos de desconexión moral egocéntricos basados en los beneficios personales. Así mismo, la investigación también ha mostrado que chicos y chicas agresores tienden a presentar pocas habilidades para regular la vergüenza, y es esta escasa competencia la

que predice que se impliquen en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales, reaccionando con hostilidad ante los demás cuando se sienten humillados.

Por lo que se refiere a las víctimas, la investigación ha mostrado que estos chicos y chicas tienen alta sensibilidad moral ante el sufrimiento ajeno, lo que les hace sentirse culpables y avergonzados cuando se ven implicados como actores de transgresiones morales. Así mismo, también se sienten culpables por la situación social que viven en la escuela, presentando altos niveles de vergüenza y embarazo ante los demás, lo que les provoca inseguridad y un sentimiento de incompetencia en sus relaciones sociales, que sin duda favorece su aislamiento y escasa participación en situaciones sociales.

En definitiva, las víctimas experimentarían intensas experiencias emocionales de culpa y vergüenza que, de acuerdo con muchos autores, podrían llegar a ser desadaptativas en la regulación del comportamiento social (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Para finalizar en relación a las estrategias de afrontamiento de niños y niñas agresores y agresoras, según Sánchez, Ortega y Menesini (2012) los resultados no parecen ser muy concluyentes. En el trabajo de Olafsen & Viemerö (2000) los autores investigaron la relación existente entre el rol en el bullying y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estos niños y niñas ante situaciones estresantes. Los resultados de este estudio concluyeron que agresores, víctimas y no implicados tendían a utilizar estrategias más eficaces que ineficaces ante situaciones estresantes sin encontrar diferencias por estatus en ninguna de éstas. Sólo los niños y niñas considerados como agresores victimizados presentaron diferencias con relación a los otros roles en el uso de estrategias agresivas y de autodestrucción.

En la misma línea se encuentra el trabajo realizado por Warden & Mackinnon (2003). En un estudio comparativo entre niños y niñas pro-sociales, agresores y víctimas, los autores encontraron que, situados ante situaciones conflictivas que podrían encontrarse en el contexto escolar, niños y niñas agresores y agresoras propusieron estrategias pasivas (hacer como si nada) o estrategias de búsqueda de soluciones para enfrentarse a la situación. Por el contrario, el estudio de Bijttebier & Vertommen (1998) encontró que los agresores utilizaban más estrategias agresivas que las víctimas (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Diversos autores (Brewin, Andrews & Gotlib, 1993; Rivers, 2001; Beltrán, 2016) manifiestan que en los hechos objetivos de los recuerdos hay que estar atentos a las emociones que se experimentaron como las que están presentes en la reconstrucción de la experiencia, sobre todo si estos fueron de fuerte impacto y contenido emocional.

Si nos referimos al componente emocional de la violencia, hay que resaltar la responsabilidad que está recayendo cada vez más sobre las escuelas, de todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia. Pero, los educadores no disponen de muchas herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los componentes y se puede afirmar que las emociones que se localizan dentro del aula no tienen un componente meramente privado, sino que también forman parte de un espacio en el que los estudiantes y los docentes interactúan con una serie de implicaciones en los

enfrentamientos políticos y culturales de mayor dimensión (Albrecht & Slack, 2003; Zembylas, 2005; Zembylas & Kaloyirou, 2007).

Romera y otros (2015) señalan que las representaciones que tienen los niños y las niñas mejoran los conocimientos intuitivos y espontáneos acerca de sus experiencias y sus emociones, lo que ayuda a profundizar en las conceptualizaciones que los niños y niñas tienen sobre realidades sociales complejas, aunque quizás no sean capaces de hablar y escribir con precisión y dominio. Una de estas realidades puede ser el maltrato entre compañeros y compañeras.

En el estudio de Gartzia y otros (2012) se afirma que las mujeres se identifican en mayor medida con los rasgos de identidad expresivos asociados a las competencias de Inteligencia Emocional.

3.4. Las relaciones: estado de la cuestión

Liau et al. (2003) en su investigación constatan que los alumnos de secundaria con inteligencia emocional más baja, muestran mayores niveles de conductas agresivas y delictivas y en la misma dirección, Zimmerman (2005) concluye que los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional, concretamente en los aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales. Caspi et al. (1994) asociaron la conducta delictiva de los adolescentes a un débil autocontrol y a una emotividad negativa (tendencia a estar enojado, ansioso e irritable), tal y como viene reflejado en las investigaciones de Garaigordobil & Oñederra (2010).

Además, en otros estudios han puesto de relieve que el estudiante violento muestra deficiencias en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional, en autocontrol y empatía (Henley & Long, 1999; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Avilés y Monjas, 2005; Díaz, 2006; Stassen, 2007; Pelegrín y Garcés, 2008), evidenciando la importancia de la empatía como elemento para favorecer la convivencia (Martorell y otros, 2009). En este sentido, Rubin (1999) observó 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.

Garaigordobil & Oñederra (2010) sacan tres conclusiones de sus estudios:

1. Los adolescentes que recibían muchas conductas sociales positivas, tenían alto pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, alto nivel de pensamiento positivo, alto nivel de responsabilidad, poca suspicacia, pocas creencias irracionales, alto nivel de ilusión y de ingenuidad. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los hallados por Lopes et al. (2003) y Ciarrochi et al. (2001).
2. Los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying y los que tenían alto índice general de agresión, también tuvieron bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad. Los datos ratifican los resultados de los estudios de Hoover et al. (1992) y también los estudios que han evidenciado baja autoestima en las víctimas (Olweus, 1993; Slee y Rigby,

1993; O'Moore, 1997; Mynard & Joseph, 1997; Nansel et al., 2001; Van Der Meulen et al., 2003; Eslea et al., 2004; Hanish y Guerra, 2004; Piñuel y Oñate, 2006; Estévez et al., 2006; De la Torre et al., 2008).

3. Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad, de extremismo, de ilusión, de pensamiento estereotipado y de tolerancia. Estos resultados confirman los obtenidos por Caspi et al. (1994), Contreras y García (2008), Liao et al. (2003), Zimmerman (2005) y Zuckerman (1994) y principalmente en lo referente a deficiencias de autocontrol y empatía, los estudios de Avilés y Monjas (2005), Díaz (2006), Henley & Long (1999), Hernández et al. (2002) y Stassen (2007).

Los problemas conductuales y emocionales son comunes en los niños de corta edad y se calcula que entre un 6-15% de niños y niñas de edades comprendidas entre los 3-12 años manifiestan problemas emocionales y conductuales clínicamente significativos (Egger & Angold, 2006; Sawyer, 2000) y que el porcentaje de niños de corta edad en familias económicamente desfavorecidas llega hasta un 35% (Stratton & Hammond, 1998; Stratton, Gaspar & Santos, 2012).

Como viene reflejado en la investigación de Stratton, Gaspar & Santos (2012), autores como Costello, Foley & Angold, (2006) y Egger & Angold, (2006) han demostrado que los niños de corta edad con dificultades conductuales y emocionales de inicio temprano presentan un riesgo de desarrollar dificultades de adaptación severas, absentismo escolar, violencia y abuso de drogas durante la adolescencia y la edad adulta.

Según Kazdin & Weisz (2010) y Snyder (2001) la intervención temprana con programas basados en la evidencia y dirigidos a niños, padres y profesores ha demostrado ser capaz de prevenir y reducir el desarrollo de problemas de conducta y, a un mismo tiempo, prevenir que se desarrollen factores de riesgo secundarios (Stratton, Gaspar & Santos, 2012).

Los estudios realizados por Garaigordobil y Oñederra (2010) confirman que existe una diferencias significativas en IE en función del estatus socio-económico-cultural, con mayores puntuaciones en IE a medida que aumenta el estatus, sin embargo, no se hallaron diferencias en el índice de bullying ni en la realización de conductas antisociales-delictivas.

Caurcely (2008) realizó un estudio sobre las atribuciones de emociones morales de los adolescentes, ante una historia de maltrato entre iguales en el contexto escolar sobre sentimientos de culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia entre agresores, víctimas y espectadores. Participaron 1237 preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses de edades entre 11 y 16 años y sus resultados muestran orgullo e indiferencia como las emociones más atribuidas a los agresores, la vergüenza es la más atribuida a la víctima y la indiferencia, vergüenza y culpa se atribuyen a los espectadores.

Avilés (2009), en su investigación intenta contrastar las diferencias entre los perfiles de victimización que presentan en aspectos como adaptación escolar, reacción emocional, atribución causal, comunicación y afrontamiento. Por una parte entre no víctimas y víctimas del *bullying* y, por otra, entre distintos perfiles de víctimas.

Se analizan la percepción de recurrencia y persistencia del maltrato, integración escolar, atribución de la victimización y reacciones y salidas al *bullying*, valorando las diferencias entre quienes no ocupan el lugar de víctima, y entre quienes sufren el maltrato de forma ocasional, de forma sistemática o compartida con reacciones simultáneas y habituales de agresión (Avilés, 2009).

Avilés (2009) en su muestra se compone de 2169 sujetos de 10 a 20 años de dieciséis centros educativos que en 2005 participaron en un proyecto de formación sobre *bullying* en las Comunidades Autónomas españolas de Castilla y León, y el País Vasco y realizaron su evaluación inicial a partir de un autoinforme.

Sus resultados insisten en la importancia de los tipos de gestión del maltrato por parte de las víctimas. Su incapacidad para salir de esas situaciones pone de manifiesto la necesidad de articular una respuesta desde el mundo de los adultos y de los iguales que cuente con ellos/as; organizar el apoyo social que necesitan para ayudarles a salir adelante. Serán necesarias tareas de identificación de las víctimas, para lo que hay que generar en los grupos, climas de confianza y de sensibilización contra el maltrato. Hay que incorporar en las dinámicas de convivencia de los centros educativos y en el currículum escolar estrategias que permitan conocer las redes sociales de los grupos, el poder que manejan y cómo lo ejercen (Avilés, 2009).

Rodríguez y otros (2015) en su estudio examinan un modelo estructural que integra la victimización personal y cultural con el fin de identificar los efectos de la victimización en las emociones y la autoestima personal y cultural. Participó una muestra de 1.185 adolescentes de 13 escuelas secundarias en Inglaterra y España. Los participantes cumplimentaron una serie de cuestionarios de autoinforme. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio sobre el modelo inicial y luego un modelado de ecuaciones estructurales. La victimización cultural tuvo un efecto negativo indirecto sobre la autoestima cultural y en consecuencia sobre el estado emocional, mediado por la victimización personal y el impacto negativo que produce en la autoestima personal. Sólo para la cultura mayoritaria el porcentaje de su presencia constituye una variable mediadora entre ser una víctima de la persecución cultural y el efecto en la autoestima cultural.

Los resultados se discuten en relación a la literatura existente y a las implicaciones para el trabajo de intervención/prevenición para hacer frente a la victimización y a la discriminación en las escuelas multiculturales.

Beltrán y otros (2016) realizan un trabajo con la finalidad de analizar, desde el recuerdo de personas adultas antiguas víctimas de acoso escolar, las dimensiones sociales y emocionales asociadas a su experiencia pasada, así como indicadores como la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital del momento actual. Participaron 80 personas entre los 18 y los 45 años. Todos los participantes fueron víctimas de *bullying* en el pasado. Los resultados muestran que las víctimas de *bullying* recuerdan con mayor frecuencia las emociones negativas experimentadas durante el maltrato que las experimentadas en la actualidad al recordar los hechos. Las emociones más experimentadas y persistentes han sido las internalizantes, que son aquellas relacionadas con la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y de las de huida.

Otro estudio, Caravita et al. (2016), investigaron si la exposición a situaciones de cyberbullying producen en los jóvenes acosados y en los jóvenes en general mayor nivel de estrés, de emociones negativas y de atención comparados con otras interacciones entre compañeros y compañeras, incluyendo el bullying.

En ambos estudios se registró la activación psicofisiológica de los participantes (estudios 1 y 2) y se recogieron datos de comportamiento (estudio 2) mientras se veían 4 vídeos de 1 minuto de duración que contenían cyberbullying, bullying cara a cara e interacciones prosociales y neutras. Mediante cuestionarios de autoinforme se evaluaron las respuestas emocionales de los participantes a los vídeos así como la victimización. Sesenta y un adolescentes (el 65.7% chicas) participaron en el estudio 1 y 35 adultos jóvenes (el 60% chicas) en el estudio 2.

Los resultados indican que el cyberbullying produce mayor estrés y emociones negativas que las interacciones prosociales y neutras entre compañeros, pero no que el bullying. El cyberbullying también produjo mayor nivel de estrés y emociones negativas en víctimas que en las personas que no lo eran, aunque solo para los adolescentes.

Garaigordobil y Oñederra (2010) tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). La muestra está constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años, 144 varones (58.1%) y 104 mujeres (41.9%). Los resultados obtenidos confirmaron que: 1) los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y 2) Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia. La discusión gira en torno a la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el acoso.

Martorell y otros (2009) se centra en tres aspectos de la IE: empatía, impulsividad y afán de aventura, y su relación con la agresividad en el centro educativo, donde se hicieron análisis diferenciales teniendo en cuenta la variable edad y sexo, y la muestra fue recogida en un colegio público de Valencia, formada por 108 sujetos, entre los 9 y los 15 años. Los resultados ponen como factor clave la empatía como elemento favorecedor de la convivencia escolar y sus relaciones.

Garaigordobil y Oñederra (2009) explora algunas características del acoso escolar en la comunidad autónoma del País Vasco con una metodología descriptiva. La muestra consiste en 5.983 participantes de 10 a 16 años, distribuidos en 169 centros, a los que se administra el Cuestionario de Violencia Escolar del Defensor del Pueblo.

Los resultados evidencian que: 1) la gran mayoría de los escolares se sienten bien tratados por sus profesores; sin embargo, un porcentaje de profesores (5,3-12,2%) son maltratados por los alumnos; 2) entre un 3 y un 4,5% de los escolares sienten con mucha frecuencia miedo de acudir al colegio; 3) la mayoría de las víctimas de Primaria habla de

sus problemas con su familia y las de Secundaria con sus amigos; 4) los testigos intervienen para cortar una situación de acoso cuando la víctima es su amigo, y los agresores perciben que muchos de sus compañeros les animan, ayudan o no hacen nada; y 5) algunos escolares de Primaria consideran que los profesores castigan a los agresores, mientras que en Secundaria perciben que se inhiben. Los resultados sugieren la necesidad de estrategias de identificación del acoso escolar y de intervención psicoeducativa.

Martínez y otros (2014) examina la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva y en la cual fueron administrados a una muestra de 314 adolescentes (52.5% chicos) de 12 a 17 años.

Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años. Además, en la mayoría de los casos se hallaron tamaños del efecto grandes apoyando la relevancia empírica de estas diferencias.

Romera y otros (2015) analizan las concepciones infantiles sobre el acoso y sus efectos emocionales en escolares de Primaria. Un total de 276 escolares de entre seis y 11 años de dos colegios públicos de Castilla-La Mancha fueron invitados a expresarse mediante dibujos sobre el fenómeno del maltrato. Los resultados muestran que la representación cognitiva sobre el acoso entre iguales que los escolares representan en sus dibujos se ajusta a la definición del mismo, en sus características básicas y distribución de roles. Respecto a las emociones presentes, se identifican emociones de tristeza y en general negativas en las víctimas y desconexión moral en los agresores. Los resultados son discutidos en relación al conocimiento que sobre el fenómeno existe obtenido mediante procedimientos psicométricos basados en autoinformes.

Estos autores confirman en su estudio que la tendencia a reconocer que son los varones los que más implicados están en formas de maltrato físico y directo, mientras ellas señalan más el maltrato de carácter relacional, favorecido por el hecho de que las chicas suelen manifestar mayor dominio de las habilidades sociales que los chicos de su misma edad. En cuanto a número se refiere, la violencia relacional suele estar asociada a grupos de agresores y dirigida a una sola víctima.

3.5. Consideraciones finales

Después de haber revisado la literatura sobre la inteligencia emocional, el acoso escolar y sus relaciones, y antes de proceder a la parte práctica de la tesis doctoral, es conveniente tener en cuenta que existe, remitiéndonos a los estudios e investigaciones, una relación evidente entre la inteligencia emocional y el acoso escolar.

Que sea un tipo de relación u otro va a depender evidentemente de múltiples características (persona, contexto, etc.) que va a dar lugar a un tipo de interacción entre las diferentes personas.

Es evidente que para que se produzca el acoso escolar, deben entrar en juego las emociones, entre otros aspectos. Unas emociones que pueden ser tanto negativas como positivas.

Tanto los agresores como las víctimas y los espectadores tienen emociones cuando se produce el acto del acoso escolar, unas emociones que resaltan socialmente hacia los demás y que tienen en cuenta las peculiaridades de cada uno de los individuos y que tiene en la gestión de estas emociones uno de los puntos clave, donde el saber manejarlas, reconocerlas, saber expresarlas, darán como resultado el ser más o menos competentes en las relaciones interpersonales que establezcamos.

Estas relaciones, que lógicamente, se producen en el entorno más cercano del niño o niña, y que en este caso, es el contexto escolar, siendo el lugar donde se origina el conflicto y el espacio donde habita con su grupo de iguales.

Si nos centramos en los demás (algunos estudios hablan de las emociones propias), hay estudios que verifican que agresores y víctimas encuentran algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás, en los agresores, por ejemplo, podrían surgir a la hora de describir las emociones de sus víctimas, mientras que éstas presentarían más dificultades para el reconocimiento emocional en situaciones neutras o donde tienen menos experiencia.

Diversos estudios constatan que los alumnos de secundaria con inteligencia emocional más baja (en los aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales), muestran mayores niveles de conductas agresivas y delictivas.

Estas investigaciones priorizan que los niños y niñas de corta edad con dificultades conductuales y emocionales presentan un riesgo de desarrollar dificultades de adaptación severas, absentismo escolar, violencia y abuso de drogas durante la adolescencia y la edad adulta.

La era de las nuevas tecnologías, junto al estrés de hoy en día, favorecen la aparición de otro tipo de acoso escolar o violencia escolar que ayuda a los agresores a manejarse en otro espacio diferente al habitual.

Nosotros como profesores, padres, madres o miembros de la comunidad educativa debemos tener las herramientas y/o habilidades para poder detectar los casos de Bullying de nuestro entorno. Estos casos están a la orden del día y deben reunir una serie de características afines y que van a variar en función de la política del centro en cuestión y del contexto de la zona, pero que en todo caso, tienen sus puntos bien definidos.

Y, de eso se trata, de buscar las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y el acoso escolar para descubrir los puntos comunes de los agresores, víctimas y espectadores y para hallar los aspectos necesarios para detectarlos en la mayor brevedad posible.

II. Trabajo Empírico

Capítulo 4. Objetivos y Metodología

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar la relación entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva.

4.1.2. Objetivos específicos:

El objetivo principal se desglosa en otros objetivos específicos:

1. Revalidar el Cuestionario de Acoso Escolar de Jiménez-Vázquez (2007).
2. Ensayar y validar el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT en ESO.
3. Analizar el Acoso Escolar en alumnos de ESO.
4. Evaluar la Inteligencia Emocional en alumnos de ESO.
5. Estudiar si se dan diferencias en acoso escolar en función de las diferentes variables demográficas (centro, curso, sexo, repetición en primaria y repetición en secundaria).
6. Estudiar si se dan diferencias en Inteligencia Emocional en función de las diferentes variables demográficas (centro, curso, sexo, repetición en primaria y repetición en secundaria).
7. Detectar posibles relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional.

4.2. Método

4.2.1. Paradigma

Nuestra investigación está basada en el paradigma positivista-cuantitativo, porque es el que más se ajusta a los objetivos que pretendemos conseguir, y además nos permite obtener una visión global del tema en cuestión, ya que este paradigma utiliza un método de análisis descriptivo y objetivo, donde sostiene que la verdad es algo absoluto y la realidad es única. De este modo, nos indica que debemos dejar de parte todos nuestros valores y creencias para poder medir cuidadosamente la realidad.

Cook y Reichardt (1986); Ricoy Lorenzo (2006) consideran el paradigma cuantitativo como el tipo de paradigma objetivo, abogando al empleo de métodos cuantitativos que busca los hechos y causas de los fenómenos sociales, fiable a partir de datos sólidos y repetibles en otras situaciones.

4.2.2. Método

La metodología que hemos utilizado en nuestra investigación es una de las técnicas más usadas y conocidas ya que con ella se puede obtener una muestra mayor que en las otras metodologías, nos referimos a la metodología de encuesta. Por otro lado podemos afirmar que esta metodología se utiliza cuando queremos obtener resultados objetivos y descriptivos de algún aspecto de la población donde se utilizan muestras grandes, ya que nos permite obtener información sobre determinadas variables que queremos investigar para hacer un análisis descriptivo de este fenómeno.

Nuestra encuesta fue de tipo cara a cara y en nuestro cuestionario se presentaron preguntas abiertas y cerradas que indagaban sobre nuestro tema, las cuales son el propósito de nuestra investigación. Pretendíamos, sobre todo recoger datos comportamentales y actitudinales de diferentes grupos de sujetos en su lugar habitual donde puede ocurrir este fenómeno y se les solicita que contesten al cuestionario.

También podemos calificarla como una metodología descriptiva, comparativa y relacional, porque son los análisis que haremos sobre las variables y poblaciones objeto de investigación. Se trata por tanto de una metodología descriptiva cuantitativa, basada en instrumentos tanto contruidos (escala de Acoso Escolar) como estandarizados (Test MSCEIT), y con proyección comparativa (diferencia entre centros) y relacional (relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional).

4.2.3. Instrumentos

Para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación hemos utilizado como instrumento de recogida de datos dos instrumentos. El primero de ellos es un Cuestionario de Acoso Escolar, al que se responde mediante una escala ordinal, dividido en tres bloques, utilizado por Jiménez Vázquez (2007) en su tesis doctoral, en el que a su vez hemos seleccionado algunos de los ítems para poder usarlo según nuestros objetivos. El segundo instrumento es el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT), de Mayer y Salovey (1997), del cual también hemos seleccionado solo la primera mitad, dado que originalmente es un test para adultos y nosotros vamos a aplicarlo a adolescentes.

Un cuestionario es un instrumento de obtención de datos mediante una serie de afirmaciones donde los sujetos de la muestra tendrán que seleccionar la más acertada según así lo consideren. Se considera el instrumento más habitual por su utilización en la investigación educativa (Bernal y Velázquez, 1989; Cohen y Manion, 1990, citado por Ávila Fernández, 2003). El cuestionario se utiliza para recoger información correspondiente a un amplio sector de población en un tiempo reducido, pretendiendo conocer qué hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas que se realizan por escrito y que pueden contestarse sin la presencia del encuestador. (Ávila Fernández, 2003).

A la hora de pasar el cuestionario, además de la información ya proporcionada en el mismo, también se les garantizaba total confidencialidad garantizándoseles que no sería leído por ningún compañero o profesor y además se les explicaba cómo se rellenaba y se les agradecía de antemano su colaboración. Antes de aplicar los cuestionarios obtuvimos el permiso por parte de los directores de ambos centros. Posteriormente los llevamos a cabo en el mes de Junio en horario de mañana, dando a los estudiantes una breve explicación del propósito de nuestro estudio.

Cuestionario sobre Acoso Escolar:

Para nuestro estudio, únicamente utilizamos una de las dimensiones del cuestionario (Perspectiva agresor, víctima y espectador). Los ítems seleccionados para utilizar en esta Tesis Doctoral son el 8 (como agresor), 10 (como víctima) y 11 (como espectador). Estas conductas de acoso vienen determinadas con respuestas “Nunca”, “A veces” y “Muchas veces”, desde esos tres ángulos del problema.

Hemos utilizado el cuestionario de Acoso Escolar de Jiménez-Vázquez (2007), que lo usó para un estudio del maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Su tesis va enfocada en la valoración de una intervención a través de medios audiovisuales.

Ilustración 1: Cuestionario sobre maltrato (Bullying) en el primer ciclo de ESO.

C) Conductas de acoso.
Como agresor. 8. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase las has hecho tú a tus compañeros/as. Y siguientes 8.1 a 8.15
Como víctima: 10. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase que las han hecho a ti. Y siguientes 10.1 a 10.16
Como espectador: 11. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase has visto que ocurran otros compañeros/as. Y siguientes 11.1 a 11.16
Entre las conductas de acoso se tienen en cuenta las siguientes (siguiendo las que aparecen en el Informe del Defensor del Pueblo (2000): Directas: <i>Maltrato físico:</i> amenazar con armas, pegar <i>Maltrato Verbal:</i> insultar, poner mote <i>Maltrato social:</i> no dejar participar. Indirectas: <i>Maltrato físico:</i> esconder cosas, romper cosas, robar. <i>Maltrato Verbal:</i> hablar mal de alguien <i>Maltrato social:</i> ignorar. En nuestro cuestionario hemos añadido “ayudar a un compañero” entre las conductas que reciben los alumnos (Víctima) y “ver ayudar a un compañero” entre las conductas que ves hacer en clase (Espectador). A cada pregunta se puede responder: Nunca, A veces, Muchas veces. En el informe mencionado aparece también la posible respuesta “Siempre”, pero tuvieron que desestimarla por ambigüedad.

Fuente: Jiménez-Vázquez (2007)

Como se puede ver en la ilustración que se sigue y en el Anexo 1, el cuestionario presenta un pequeño texto introductorio en el que se exponía a los estudiantes qué era lo que se pretendía con él y el motivo por el que se les pedía que lo cumplimentaran y se les pedía sinceridad.

Ilustración 2: Parte del Cuestionario de Acoso Escolar



CUESTIONARIO SOBRE EL “MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS DE ESCUELA”

A través de este cuestionario queremos conocer mejor cómo es la convivencia escolar en tu centro, para ello debes contestar todas las preguntas con la mayor sinceridad posible. El cuestionario se contesta escribiendo con tus palabras una “X” en la respuesta que más se aproxime a tu forma de pensar o actuar en este momento.

Centro				Fecha	/ / 2015	
Clase		Edad		Sexo	Chica	Chico
¿Has repetido algún curso en Primaria?	Sí	No	¿Has repetido algún curso en Secundaria?	Sí	No	

A. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase las has hecho.	Nunca	A veces	Muchas Veces
A1. Insulto a uno o varios compañeros/as			
A2. Rompo cosas personales de otros/as			
A3. Pongo motes insultantes			
A4. Les pego cuando no hacen lo que yo digo			
A5. Ignoro a otros/as compañeros/as (paso de ellos o les hago el vacío)			
A6. Me río de alguno/a de ellos			
A7. Amenazo			
A8. Les pego			
A9. Acoso sexualmente			
A10. Robo cosas personales			
A11. Hablo mal de otros/as			
A12. Amenazo con armas (palos, navajas, etc.)			
A13. Escondo cosas			
A14. Extiendo rumores falsos de otros/as			
A15. Amenazo sólo para meterles miedo			

Fuente: Jiménez-Vázquez (2007)

Las variables demográficas que hemos incluido son los siguientes datos personales: clase, edad, sexo, repetición en primaria y secundaria.

Este cuestionario ha sido una reducción de un instrumento utilizado por (Jiménez Vázquez, 2007) en su tesis doctoral, donde hemos seleccionado algunos de los ítems para poder construirla según nuestros objetivos a conseguir y adaptándolo a la muestra seleccionada.

Está estructurado en 47 ítems, divididos en tres bloques correspondientes a las perspectivas de los tres actores principales de las situaciones de acoso escolar: acosador, víctima y espectador. Respecto de su formato, dentro de cada bloque hay una serie de preguntas cerradas a las que se dan tres opciones de respuesta (nunca, a veces, muchas veces).

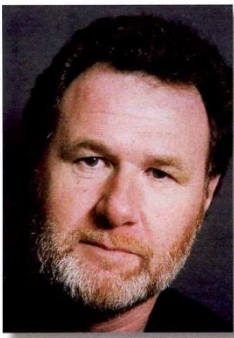
Test de Inteligencia Emocional

La prueba utilizada es el *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso* (MSCEIT) de Mayer y Salovey (1997), que es un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad. Se trata de una prueba de situaciones cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales.

Como también se puede observar en el Anexo 2, la evaluación de la Inteligencia Emocional está reducida a las cuatro primeras secciones de la prueba con el fin de adecuar su adaptación a la muestra, dado que el test original está diseñado para adultos.

Sección A- Percepción Emocional: consiste en la observación de una serie de rostros faciales, y a partir de ahí indicar los sentimientos que cada uno expresa, más concretamente, el grado en que se cree que las emociones están presentes en cada uno de los rostros, utilizando las escalas que están presentes abajo. (Ilustración 3).

Ilustración 3: Sección A Test de Inteligencia Emocional

1. 

Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.
(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márquela en la hoja de respuestas).

1. Ausencia de felicidad	1	2	3	4	5	Felicidad extrema
2. Ausencia de miedo	1	2	3	4	5	Miedo extremo
3. Ausencia de sorpresa	1	2	3	4	5	Sorpresa extrema
4. Ausencia de asco	1	2	3	4	5	Asco extremo
5. Ausencia de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo

Sección B- Asimilación Emocional consiste en la presentación de una serie de situaciones cotidianas, en la que cada uno tendrá que seleccionar una respuesta para cada uno de los ítems, indicando cada emoción o emociones que serían útiles para resolver cada una de las situaciones (Ilustración 4).

Ilustración 4: Sección B Test de Inteligencia Emocional

Nada útil 1 2 3 4 5 Muy útil

1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?

1. Fastidio
2. Aburrimiento
3. Alegría

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Sección C- Comprensión Emocional consiste en la presentación de una serie de situaciones sobre diferentes personas, en la que cada uno tendrá que seleccionar una respuesta indicando cómo se deben de sentir esas personas (Ilustración 5).

Ilustración 5: Sección C Test de Inteligencia Emocional

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde, se sintió _____.

- a. abrumada
- b. deprimida
- c. avergonzada
- d. cohibida
- e. inquieta

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Sección D- Regulación Emocional consiste en la presentación de una serie de situaciones que incluyen a varias personas, en la que cada uno tendrá que seleccionar qué acciones o estrategias emocionales serían más beneficiosas para mantener el estado de ánimo de esas personas. (Ilustración 6)

Ilustración 6: Sección D Test de Inteligencia Emocional

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

Acción 1: Se levantó y disfrutó del resto del día.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 20: Segundo bloque del cuestionario (Inteligencia Emocional)

Partes	Ítems	Escala
Percepción Emocional	Sección A	Escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significa ausencia de un sentimiento" y 5 ese "sentimiento extremo"
Asimilación Emocional	Sección B	Escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significa ausencia de un sentimiento" y 5 ese "sentimiento extremo"
Comprensión Emocional	Sección C	a, b, c, d y e
Regulación Emocional	Sección D	"Muy ineficaz", "algo eficaz", "ni eficaz, ni ineficaz", "algo eficaz" y "muy eficaz".

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

4.2.4. Caracterización de la muestra

Una de las tareas más importantes de una investigación es seleccionar adecuadamente la muestra ya que ésta es la principal fuente que nos aporta la mayor parte de la información sobre el problema de investigación que estamos estudiando.

Por esta razón, y como esta investigación va dirigida a estudiar el Acoso Escolar y la Inteligencia Emocional en el ámbito escolar, hemos seleccionado un muestreo representativo de diferentes contextos escolares, más concretamente seis centros de la provincia de Huelva. Estos centros se han seleccionado mediante un muestreo aleatorio polietápico (estratificado y de conglomerados). Los estratos son las comarcas de Huelva y los conglomerados son los centros y las clases-grupos de alumnos.

Los centros en los que obtuvimos el muestreo por orden de recogida de datos fueron:

1º- Huelva Capital: Colegio Santa Teresa de Jesús (primera elección) y IES Fuentepiña (segunda elección).

2º- Sierra: IES San Blas – Aracena (cuarta elección).

3º- Condado: IES Catedrático Pulido Rubio - Bonares (quinta elección).

4º- Andévalo: IES Odiel – Gibraleón (cuarta elección).

5º- Costa: IES Guadiana – Ayamonte (primera elección).

Como resultado de esta selección tenemos una muestra total de 960 sujetos: 225 de Huelva Capital, 213 de la Costa, 234 de Andevalo, 156 del Condado y 102 de la Sierra. Por curso, 508 son de 1º de ESO y 452 de 2º de ESO. Con relación al sexo, 489 alumnos son mujeres y 446 varones. Toda esta información se puede ver en las tablas que aparecen a continuación.

Tabla 21: Distribución de la muestra por zonas

Centro	N	%
Huelva Capital	225	24
Costa	213	23
Andevalo	234	25
Condado	156	17
Sierra	102	11

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22: Distribución de la muestra por nivel

Clase	N	%
1º ESO	508	52,9
2º ESO	452	47,1
Total	960	100,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23: Distribución de la muestra por sexo

Sexo	N	%
Mujer	489	52,3
Hombre	446	47,7
Total	935	100,0

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la edad, se puede observar que oscila entre los 12 y los 17 años, con una media de 13,24 y una desviación típica de 0,95. El mayor porcentaje de los sujetos tienen 13 años (43,1%), como se puede observar en la tabla 24.

Tabla 24: Distribución de la muestra por edad

Edad	N	%
12	205	22,7
13	390	43,1
14	215	23,8
15	80	8,8
16	13	1,4
17	1	0,1
Total	960	100,0

Fuente: elaboración propia

Con respecto a si han repetido en primaria o secundaria, se puede afirmar que sólo un pequeño porcentaje ha suspendido en primaria (13,8%) y otro pequeño porcentaje en secundaria (17,5%).

Tabla 25: Distribución de la muestra por repetición en algún curso

		N	%
Primaria	S	126	13,8
	N	790	86,2
Total		916	100,0
Secundaria	S	161	17,5
	N	760	82,5
Total		921	100,0

Fuente: elaboración propia

Dentro de cada centro hemos evaluado a todos los alumnos que nos han permitido de primer y segundo año del primer ciclo de la Secundaria Obligatoria de los centros que hemos seleccionado.

4.2.5. Procedimiento de recogida

Antes de entrar en contacto con los centros se hizo un listado de todos los centros que existen en la provincia de Huelva. Después se hizo una selección aleatoria de uno o dos centros por comarca. Más tarde se procedió a entrar en contacto con cada uno de los centros hasta llegar a encontrar un centro que tuviera disponibilidad para la puesta en práctica de este estudio. En algunos casos fue más sencillo que en otros, como hemos expuesto anteriormente, en algunas comarcas fue hasta la quinta elección el centro que se visitó.

Una vez hablado con el director del centro o con el psicopedagogo, se le entregó una carta de mi tutor, en la que se le agradecía su colaboración con la universidad, además de un ejemplar del cuestionario que se iría a pasar al alumnado de ese centro. Por último se acordó un horario de visita al centro que constaba de unas X horas y uno o más días para visitar el centro.

Capítulo 5. Validación de Instrumentos

Una vez que aplicamos los instrumentos se realizó el análisis de datos a través del programa informático estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows, junto con Microsoft Excel, como ya hemos comentado anteriormente. Mientras que para el comentario de los resultados hemos realizado un análisis descriptivo de los mismos y a continuación analizamos las respuestas dadas por los alumnos en relación a los diferentes bloques del cuestionario empleado en esta investigación. Como ya hemos comentado antes, en el apartado de instrumentos, el trabajo se divide en dos partes, es decir, una de acoso escolar y otra de inteligencia emocional. Los resultados se presentan dando respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación. En primer lugar analizamos las características de fiabilidad y validez de los instrumentos. A continuación presentamos resultados descriptivos de acoso escolar y de inteligencia emocional. Para finalizar indagamos sobre las posibles relaciones entre acoso escolar e inteligencia emocional.

5.1. Validación del Cuestionario de Acoso Escolar

5.1.1. Fiabilidad: Alfa de Cronbach

Jiménez-Vázquez (2007) calculó el coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna del cuestionario, a través del coeficiente alfa de Cronbach. La puntuación que obtuvo fue muy alta (alfa = 0,9380) lo cual nos asegura una fiabilidad muy alta para el cuestionario.

En nuestro TFM, una vez pasada la prueba a los sujetos, realizamos el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del total de total de la prueba obteniendo un valor de 0,741. Más detalladamente, en la sección A “punto de vista del acosador” el resultado obtenido fue de 0,719, en la sección B “punto de vista de la víctima” el resultado fue de 0,783 y en la sección C “punto de vista del espectador” el resultado fue de 0,843.

En este trabajo de tesis los valores de Alfa obtenidos se mantienen en la misma línea considerándose adecuados.

Tabla 26: Alfa de Cronbach

Escala	Alfa	Ítems menos consistentes
A (Acosador)	,738	A9, A12
B (Víctima)	,831	B9
C (Espectador)	,887	C9, C12
Total	,900	A9, A12

Fuente: Elaboración propia. N=960

5.1.2. Validez: Análisis Factorial

Para confirmar la validez de constructo del cuestionario, de su estructura de contenido, hacemos un análisis factorial. El análisis es pertinente ya que su medida KMO es buena ($>0,6$) y su prueba Bartlett también es correcta ($\text{sig}<0,05$).

Tabla 27: KMO y prueba de Bartlett (Acosador)

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,829
Chi-cuadrado aproximado		1762,561
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	105
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

Realizamos un análisis factorial obteniendo 4 factores con autovalores superiores a 1, que explican el 46,47% de la varianza.

Tabla 28: Varianza total explicada (Acosador)

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,418	22,788	22,788	3,418	22,788	22,788
2	1,329	8,860	31,648	1,329	8,860	31,648
3	1,189	7,925	39,574	1,189	7,925	39,574

4	1,035	6,897	46,470	1,035	6,897	46,470
5	,995	6,632	53,102			
6	,947	6,314	59,416			
7	,906	6,042	65,458			
8	,809	5,396	70,854			
9	,758	5,056	75,910			
10	,717	4,778	80,688			
11	,631	4,206	84,894			
12	,597	3,979	88,873			
13	,578	3,852	92,725			
14	,553	3,687	96,412			
15	,538	3,588	100,000			

Fuente: elaboración propia. Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Los 4 factores extraídos podrían definirse como:

- Factor 1, que podríamos denominar como Acoso Difuso: incluye conductas de acoso leves y de carácter difuso, no siempre percibidas por las víctimas: insultos, motes, ignorar, reírse de, hablar mal de y esconder pertenencias. Sería un acoso tipo 1, de nivel leve e impacto indirecto y difuso, sobre todo con base verbal.
- Factor 2, que podríamos denominar como Agresión Física/Amenazas que incluye conductas de acoso que mezclan amenazas reales o intimidatorias y agresiones físicas sin más o por no obedecer al acosador. Sería un acoso tipo 2, de nivel moderado e impacto más físico e intimidatorio.
- Factor 3, que podríamos denominar como Amenazas Graves/Agresión Moral. Incluye conductas de acoso que mezclan rumores falsos, robo de pertenencias y amenaza con armas. Sería un acoso tipo 3, de nivel moderado e impacto más moral y real.
- Factor 4, que podríamos denominar como Acoso extremo. Incluye conductas de acoso más extremas en su impacto personal: rotura de pertenencias y acoso sexual. Sería un acoso tipo 4, de nivel grave e impacto directo sobre la propia persona.

Esta estructura factorial es compatible con el marco teórico expuesto, es razonable para un instrumento con poca trayectoria de uso, y justifica la validez de constructo del cuestionario. Aunque también nos da pistas para la mejora del mismo.

Tabla 29: Matriz de componentes rotados (Acosador)

		Componentes			
		1	2	3	4
A1	Insultar	,569			
A2	Romper				,743
A3	Motes	,520			
A4	Pegar1		,675		
A5	Ignorar	,441			
A6	Reírse	,656			
A7	Amenazar		,737		
A8	Pegar2		,720		
A9	AcosoSex				,428
A10	Robar			,694	
A11	Difamar	,688			
A12	AmeArm			,626	

A13	Esconder	,624	
A14	RumorFalso		,465
A15	Amedrentar	,453	

Fuente: elaboración propia. Rotación Varimax con Kaiser

Estos cuatro factores/componentes que subyacen a las conductas de acoso deberían apuntar a cuáles serían las vías de mejora y simplificación de este cuestionario. En realidad podríamos reducirla a 4 factores/variables y dentro de cada una de ellas incluir el menor número de conductas/ítems posibles.

5.2. Validación del Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT)

5.2.1. Fiabilidad del MSCEIT

La adaptación española del test MSCEIT (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009) analiza la fiabilidad del test mediante Alfa de Cronbach e intercorrelaciones entre las tareas del mismo, hallando unos niveles de consistencia interna altos tanto en el total del test como en las diferentes secciones. Así mismo las intercorrelaciones entre las secciones del test son significativas y positivas aunque no demasiado altas, lo que supone cierta relación entre ellas, pero también diferenciación.

Tabla 30: Fiabilidad del Test MSCEIT (Alfa de Cronbach)

<i>Escala – Tarea</i>	<i>Alfa</i>
Total	0,95
Percepción – Caras (SA)	0,81
Facilitación (SB)	0,70
Comprensión –Cambios (SC)	0,72
Manejo (SD)	0,70

Fuente: Manual del test, adaptación española (2009)

Tabla 31: Intercorrelaciones entre tareas del MSCEIT

	SA	SB	SC	SD
SA	1			
SB	0,35**	1		
SC	0,31**	0,42**	1	
SD	0,32**	0,42**	0,48**	1

Fuente: Manual del test, adaptación española (2009)

En nuestra investigación también analizamos la fiabilidad del test mediante Alfa de Cronbach, hallando unos niveles de consistencia interna no tan buenos como los referidos en el manual del test tanto en el total como en las diferentes secciones. Llama la atención el valor de la sección C, explicable por su medida de tipo nominal. La diferencia respecto del manual del test puede venir determinada por haber usado nosotros puntuaciones directas mientras que en el manual se han usado puntuaciones transformadas a partir de los porcentajes de respuesta más consensuada.

Tabla 32: Fiabilidad del Test MSCEIT (Alfa de Cronbach)

Escala – Tarea	Alfa
Total	0,49
Percepción – Caras (SA)	0,72
Facilitación (SB)	0,56
Comprensión –Cambios (SC)	0,06
Manejo (SD)	0,57

Fuente: Elaboración propia

También calculamos las correlaciones entre cada prueba (SA, SB, SC y SD) y el total del test (MSCEIT Total).

Tabla 33: Correlaciones (Pearson) entre las pruebas y el total del MSCEIT

	SA	SB	SC	SD
SB	,372**			
SC	-,002	,035		
SD	-,002	,036	-,020	
Total	,600**	,543**	,471**	,557**

Fuente: elaboración propia. **=Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La puntuación total del test correlaciona positiva y significativamente con cada uno de los bloques del test, pero estos bloques entre si no correlacionan positivamente, salvo A y B, cuya correlación es positiva y significativa, pero baja. Esto indica que todos los bloques contribuyen al total y que entre sí son independientes (salvo A y B).

5.2.3. Validez del MSCEIT

La adaptación española del test MSCEIT (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009) analiza aporta diversos datos de validez: aparente, de contenido, factorial y predictiva. La validez aparente (si el test mide lo que supuestamente mide) se realizó mediante codificación inter-jueces alcanzando un valor de 0,83, valor que se califica de bueno. La validez de contenido se garantiza porque según los autores supone una buena representación del modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, ya que recoge las cuatro áreas de ese modelo: percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. También presentan un análisis de dimensiones del test mediante análisis factorial confirmatorio, especificando tres modelos: un solo factor, dos factores y cuatro factores. Los tres modelos arrojan parámetros estimados que oscilan entre 0,49 y 0,79, aunque los mismos autores afirman que el modelo de cuatro factores es el más adecuado, con correlaciones entre ramas (secciones) entre 0,61 y 0,94. También informan de la validez predictiva como correlación con los resultados de otros tests, destacando una correlación mínima o inexistente con diversos tests de inteligencia y correlaciones bajas con otros tests de emociones como el EQ-i de Bar-On y el Trait Meta Mood Scale (TMMS). No se presentan datos de correlación entre el MSCEIT y tests o cuestionarios de acoso.

En nuestra tesis probamos a validar el test MSCEIT mediante análisis factorial ensayando varias soluciones:

Ensayo 1: Análisis factorial basado en autovalores superiores a 1

El análisis es pertinente ya que su medida KMO es buena ($>0,6$) y su prueba Bartlett también es correcta ($\text{sig}<0,05$). La varianza total explicada por los 26 componentes/factores con autovalores superiores a 1 es del 60,26%, lo que es aceptable. Pero 26 factores no nos ayudan a confirmar el modelo teórico.

Tabla 34: KMO y prueba de Bartlett del MSCEIT

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,701
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado		9132,269
Bartlett	gl		2775
	Sig.		,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 35: Análisis factorial del MSCEIT basado en autovalores superiores a 1

Varianza total explicada						
Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,462	7,283	7,283	5,462	7,283	7,283
2	3,732	4,976	12,259	3,732	4,976	12,259
3	2,715	3,620	15,878	2,715	3,620	15,878
4	2,369	3,158	19,037	2,369	3,158	19,037
5	2,242	2,989	22,025	2,242	2,989	22,025
6	2,098	2,798	24,823	2,098	2,798	24,823
7	1,797	2,396	27,219	1,797	2,396	27,219
8	1,760	2,347	29,566	1,760	2,347	29,566
9	1,712	2,283	31,849	1,712	2,283	31,849
10	1,626	2,168	34,017	1,626	2,168	34,017
11	1,552	2,070	36,086	1,552	2,070	36,086
12	1,466	1,954	38,041	1,466	1,954	38,041
13	1,444	1,925	39,966	1,444	1,925	39,966
14	1,310	1,746	41,712	1,310	1,746	41,712
15	1,308	1,744	43,455	1,308	1,744	43,455
16	1,281	1,708	45,163	1,281	1,708	45,163
17	1,264	1,685	46,847	1,264	1,685	46,847
18	1,232	1,643	48,491	1,232	1,643	48,491
19	1,199	1,599	50,089	1,199	1,599	50,089
20	1,157	1,543	51,632	1,157	1,543	51,632
21	1,137	1,517	53,148	1,137	1,517	53,148
22	1,119	1,492	54,641	1,119	1,492	54,641
23	1,091	1,455	56,096	1,091	1,455	56,096
24	1,065	1,420	57,515	1,065	1,420	57,515
25	1,041	1,387	58,903	1,041	1,387	58,903
26	1,020	1,360	60,263	1,020	1,360	60,263
27	,991	1,322	61,585			
28	,970	1,293	62,878			
29	,965	1,286	64,164			
30	,950	1,266	65,431			
31	,933	1,244	66,675			
32	,913	1,218	67,893			
33	,888	1,184	69,077			
34	,863	1,150	70,227			
35	,842	1,122	71,350			
36	,830	1,107	72,456			
37	,813	1,084	73,541			

38	,806	1,074	74,615
39	,780	1,040	75,655
40	,747	,996	76,652
41	,739	,986	77,638
42	,733	,977	78,615
43	,727	,969	79,584
44	,719	,959	80,543
45	,701	,935	81,478
46	,676	,902	82,380
47	,656	,874	83,254
48	,650	,867	84,121
49	,631	,842	84,963
50	,611	,815	85,778
51	,602	,802	86,580
52	,589	,785	87,365
53	,571	,762	88,127
54	,561	,748	88,875
55	,539	,718	89,593
56	,512	,683	90,276
57	,511	,681	90,957
58	,498	,664	91,621
59	,487	,650	92,271
60	,463	,617	92,888
61	,445	,593	93,481
62	,422	,562	94,043
63	,414	,552	94,595
64	,407	,543	95,139
65	,394	,525	95,663
66	,372	,496	96,160
67	,360	,480	96,640
68	,352	,470	97,110
69	,338	,451	97,560
70	,334	,445	98,005
71	,329	,438	98,444
72	,311	,415	98,858
73	,306	,408	99,266
74	,281	,374	99,640
75	,270	,360	100,000

Fuente: Elaboración propia

Ensayo 2: Análisis factorial forzando 4 componentes

Los 4 factores primeros solo explican el 19,037 % de la varianza lo que es muy bajo. La matriz de componentes tampoco ayuda mucho a la validación del constructo teórico porque solo identifica con cierta claridad la Sección D del test, coincidente con el factor 1 hallado. El resto de factores se reparten entre las distintas secciones del test, aunque el factor 2 agrupa sobre todo ítems de la Sección B y el factor 3 agrupa ítems sobre todo de la Sección A. El factor 4 agrupa ítems de las Secciones A, B y C.

Tabla 36: Matriz de componentes rotados del MSCEIT

	1	2	3	4
SA11	,124	,292	-,017	,038
SA12	-,008	,080	,498	,256
SA13	,036	,422	,028	,081
SA14	-,123	,083	,445	,090
SA15	-,020	,424	-,012	,080
SA21	-,055	,267	-,035	,272

SA22	,028	-,069	,602	-,098
SA23	,049	,160	,642	,096
SA24	,017	,443	,059	,310
SA25	-,108	,517	-,022	,185
SA31	-,097	,297	-,137	,179
SA32	,076	-,038	,580	-,130
SA33	,071	,112	,577	,027
SA34	,061	,438	,034	,314
SA35	-,132	,526	-,009	,228
SA41	-,029	,018	,298	-,362
SA42	,006	,215	,007	,591
SA43	,007	,132	,165	,570
SA44	-,041	,247	,129	,460
SA45	,033	,215	,276	,474
SB11	,053	,522	-,010	,043
SB12	-,021	,444	,102	,005
SB13	,062	-,490	,202	,073
SB21	-,072	,468	,071	-,118
SB22	,125	-,497	,189	,241
SB23	-,123	,576	,106	-,175
SB31	-,229	,286	,336	-,300
SB32	-,122	,526	,050	-,026
SB33	,175	-,208	-,004	,295
SB41	-,065	,033	-,095	,336
SB42	,118	-,176	,148	,132
SB43	,028	,148	,333	-,243
SB51	-,046	,035	-,127	,219
SB52	,241	-,223	-,017	,203
SB53	-,167	,241	,334	-,242
SC1	-,112	,047	,027	,082
SC2	,098	-,065	-,106	-,155
SC3	-,005	-,095	-,034	-,033
SC4	-,060	-,032	-,030	,043
SC5	-,029	-,040	,072	,201
SC6	,082	-,081	-,106	-,052
SC7	-,067	-,033	-,022	-,038
SC8	,021	,084	,033	-,014
SC9	,142	,027	-,039	-,138
SC10	-,064	,040	,091	-,017
SC11	-,115	,098	,029	,085
SC12	-,020	,052	,074	-,144
SC13	-,047	-,073	,066	,168
SC14	,079	-,189	-,088	,062
SC15	-,052	,075	,033	,007
SC16	,038	-,144	-,056	,015
SC17	-,085	,010	-,070	-,019
SC18	,024	-,089	,169	,068
SC19	-,148	-,022	,148	-,115
SC20	-,030	,113	,028	-,013
SD11	,592	,046	,070	-,012
SD12	,590	-,049	,065	,074
SD13	-,348	,084	,043	-,020
SD14	,471	,027	-,086	,003
SD21	,602	,009	-,066	-,017
SD22	,044	,006	,070	-,082
SD23	,514	-,050	-,025	,053
SD24	-,274	,098	,104	,021
SD31	,332	-,142	,085	-,069
SD32	,545	,015	,056	-,180
SD33	,491	-,011	,020	,026

SD34	,516	-,001	,046	,025
SD41	,662	,018	-,066	-,101
SD42	,519	,021	-,024	-,104
SD43	-,007	,007	,054	,009
SD44	-,353	,055	-,050	,045
SD51	-,420	,112	,002	-,030
SD52	,606	-,082	-,011	-,035
SD53	-,334	,054	,091	,072
SD54	-,395	,146	,038	-,006

Fuente: Elaboración propia Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ensayo 3: Análisis factorial forzando 2 componentes

Esta es la solución que se ajusta más al modelo teórico si lo consideramos desde sus dos Áreas: Experiencial y Estratégica. El primer componente/factor hallado agrupa sobre todo los ítems de las Secciones C y D, Comprensión y Manejo Emocional, que se corresponden con el Área Estratégica. El segundo factor hallado agrupa sobre todo los ítems de las Secciones A y B, Percepción y Facilitación Emocional, que se corresponden con el Área Experiencial. Esta solución factorial sí validaría el constructo teórico de la Inteligencia Emocional, pero su debilidad es que los dos factores primeros solo explicarían el 12,25% de la varianza del constructo.

Tabla 37: Matriz de componentes rotados del MSCEIT

	Componente	
	1	2
SA11	,104	,269
SA12	,036	,314
SA13	,013	,411
SA14	-,095	,243
SA15	-,046	,399
SA21	-,053	,316
SA22	,059	,097
SA23	,082	,379
SA24	,013	,516
SA25	-,131	,512
SA31	-,112	,278
SA32	,101	,108
SA33	,098	,293
SA34	,056	,505
SA35	-,151	,538
SA41	-,044	-,011
SA42	,041	,390
SA43	,055	,359
SA44	-,013	,413
SA45	,073	,438
SB11	,016	,476
SB12	-,047	,428
SB13	,116	-,345
SB21	-,113	,397
SB22	,193	-,299
SB23	-,174	,484
SB31	-,255	,256
SB32	-,160	,472
SB33	,214	-,084
SB41	-,044	,109
SB42	,150	-,063
SB43	,015	,157

SB51	-,037	,063
SB52	,272	-,131
SB53	-,184	,236
SC1	-,106	,075
SC2	,082	-,141
SC3	-,002	-,106
SC4	-,056	-,025
SC5	-,004	,053
SC6	,077	-,121
SC7	-,068	-,050
SC8	,015	,080
SC9	,124	-,032
SC10	-,062	,058
SC11	-,112	,122
SC12	-,032	,021
SC13	-,023	,011
SC14	,092	-,173
SC15	-,055	,078
SC16	,046	-,140
SC17	-,091	-,022
SC18	,046	-,002
SC19	-,146	-,014
SC20	-,038	,104
SD11	,586	,071
SD12	,599	,013
SD13	-,351	,075
SD14	,461	,007
SD21	,592	-,007
SD22	,040	,001
SD23	,516	-,024
SD24	-,271	,122
SD31	,339	-,116
SD32	,527	-,018
SD33	,491	,014
SD34	,517	,032
SD41	,643	-,026
SD42	,503	-,014
SD43	-,003	,026
SD44	-,354	,041
SD51	-,428	,082
SD52	,604	-,076
SD53	-,324	,094
SD54	-,401	,132

Fuente: Elaboración propia Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Capítulo 6. Acoso Escolar e Inteligencia Emocional: Resultados Descriptivos

6.1. Acoso Escolar

Responderemos a preguntas básicas sobre el acoso escolar en la población estudiado. Para ello nos guiaremos de preguntas seguidas de los correspondientes análisis y resultados.

¿Qué conductas de acoso reconocen realizar los alumnos?

Tabla 38: Conductas de Acoso Realizadas (Acosador)

PDV ACOSADOR	Nunca			A veces		Muchas veces	
	N	FR	%	FR	%	FR	%
A6. Me río de alguno/a de ellos	953	440	46,2	475	49,8	38	4,0
A1. Insulto a compañeros/as	951	455	47,8	469	49,3	27	2,8
A11. Hablo mal de otros/as	951	489	51,4	434	45,6	28	2,9
A5. Ignoro a otros/as compañeros/as	956	570	59,6	363	38,0	23	2,4
A13. Escondo cosas	955	669	70,1	272	28,5	14	1,5
A3. Pongo motes insultantes	954	685	71,8	254	26,6	15	1,6
A8. Pego a compañeros	955	835	87,4	115	12,0	5	0,5
A15. Amenazo sólo para meterles miedo	939	838	89,2	94	10,0	7	0,7
A7. Amenazo a compañeros	955	865	90,6	87	9,1	3	0,3
A14. Extiendo rumores falsos de otros	956	869	90,9	84	8,8	3	0,3
A4. Les pego cuando no obedecen	956	906	94,8	48	5,0	2	0,2
A2. Rompo cosas personales de otros	960	915	95,3	44	4,6	1	0,1
A10. Robo cosas personales	949	921	97,0	27	2,8	1	0,1
A12. Amenazo con palos, navajas...	955	942	98,6	13	1,4	0	0,0
A9. Acoso sexualmente	958	951	99,3	6	0,6	1	0,1

Fuente: elaboración propia

En esta tabla reflejamos las respuestas de los alumnos sobre si ellos han realizado conductas de acoso sobre sus compañeros. De alguna manera les estamos pidiendo que nos digan hasta qué punto son acosadores. Por ello la denominamos “Punto de vista de Acosador”. Lo más destacable del análisis es que:

- Más de la mitad de los alumnos se han reído de o han insultado a sus compañeros a veces o muchas veces.
- Casi la mitad de ellos hablan mal de otros alumnos o los ignoran.
- Casi un 30% de ellos les esconden sus cosas o les ponen motes insultantes.
- Un 10% de ellos amenazan realmente, o solo para meterles miedo, a sus compañeros.
- En torno a un 5% a otros pegan para intimidarlos o les rompen sus cosas personales.
- Un 3% de ellos roba alguna cosas a los otros.
- Alrededor del 1% de ellos amenaza con armas a sus compañeros o incluso les acosa sexualmente.

¿Qué conductas de acoso dicen haber sufrido los alumnos?

Tabla 39: Conductas de Acoso Sufridas (Víctima - ordenadas de mayor a menor)

PDV Víctima	Nunca			A veces		Muchas veces	
	N	FR	%	FR	%	FR	%
B16. Los compañeros me ayudan cuando me "acosan"	944	165	17,5	238	25,2	541	57,3
B1. Me insultan uno o varios compañeros/as	953	521	54,7	383	40,2	49	5,1
B11. Hablan mal de mi	949	576	60,7	328	34,6	45	4,7
B13. Me esconden las cosas	949	632	66,6	290	30,6	27	2,8
B6. Se ríen de mi	953	652	68,4	269	28,2	32	3,4
B14. Extienden rumores falsos de mi	950	652	68,6	252	26,5	46	4,8
B3. Me ponen motes insultantes	950	661	69,6	231	24,3	58	6,1
B5. Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	955	734	76,9	203	21,3	18	1,9
B10. Me roban cosas personales	953	761	79,9	166	17,4	26	2,7
B2. Me rompen cosas personales	954	815	85,4	126	13,2	13	1,4
B15. Me amenazan sólo para meterme miedo	940	833	88,6	94	10	13	1,4
B8. Me pegan	954	860	90,1	84	8,8	10	1
B7. Me amenazan	956	873	91,3	72	7,5	11	1,2
B4. Me pegan por no hacer lo que me dicen otros/as	952	886	93,1	57	6	9	0,9
B9. Me acosan sexualmente	953	918	96,3	26	2,7	9	0,9
B12. Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	952	928	97,5	21	2,2	3	0,3

Fuente: elaboración propia

En esta tabla reflejamos las respuestas de los alumnos sobre si ellos han sido objeto de conductas de acoso por parte de sus compañeros. De alguna manera les estamos pidiendo que nos digan hasta qué punto han sido víctimas de acoso. Por ello la denominamos "Punto de vista de Víctima". Lo más destacable del análisis es que:

-Afortunadamente más del 80% de los alumnos han sido ayudados por sus compañeros cuando han sufrido conductas de acoso realizadas por otros compañeros.

-Cerca de la mitad de los alumnos declaran haber sido insultados por otros compañeros.

-Entre el 30 y el 40% de los alumnos han sufrido que hablen mal de ellos, que escondan sus pertenencias, que ríen de ellos, que extiendan rumores falsos sobre ellos y que les pongan motes insultantes.

-Algo más de un 20% de los alumnos han sido ignorados por sus compañeros o éstos les han robado cosas suyas.

-Entre un 10 y 15% de los alumnos han sido objeto de rotura de objetos personales y de amenazas intimidatorias por parte de otros alumnos.

-Entre un 5 y un 10% de los alumnos han sufrido amenazas, agresiones físicas sin más y agresiones por no obedecer órdenes de los otros.

-Entre un 2 y un 3% de los alumnos acoso sexual y amenazas con armas.

¿De qué conductas reconocen los alumnos haber sido espectadores?

Tabla 40: Conductas de Acoso Presenciadas (Espectador)

PDV Espectador	Nunca			A veces		Muchas veces	
	N	FR	%	FR	%	FR	%
C3. Poner motes a un compañero/a	950	208	21,9	489	51,5	253	26,6
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	939	222	23,6	408	43,5	309	32,9
C1. Insultar a un compañero/a en especial	952	227	23,8	482	50,6	243	25,5
C6. Reírse de un chico/a en especial	948	272	28,7	467	49,3	209	22
C11. Hablar mal de él o ella	941	273	29	458	48,7	210	22,3
C5. Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	946	313	33,1	461	48,7	172	18,2
C13. Esconderle cosas	944	366	38,8	424	44,9	154	16,3
C14. Extender rumores falsos de un compañero/a	935	445	47,6	348	37,2	142	15,2
C8. Pegarle a un compañero/a	945	522	55,2	316	33,4	107	11,3
C2. Romper cosas personales de un compañero/a	949	560	59	309	32,6	80	8,4
C10. Robarle cosas personales de un chico/a	949	590	62,2	293	30,9	66	7
C7. Amenazar a un compañero/a	948	600	63,3	264	27,8	84	8,9
C15. Amenazarle sólo para meterle miedo	939	597	63,6	253	26,9	89	9,5
C4. Pegar a un alumno por no obedecer a otro	945	650	68,8	227	24	68	7,2
C9. Acosarle sexualmente	950	861	90,6	73	7,7	16	1,7
C12. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)	942	889	94,4	42	4,5	11	1,2

Fuente: elaboración propia

En esta tabla reflejamos las respuestas de los alumnos sobre si ellos han sido testigos de conductas de acoso por parte de sus compañeros. De alguna manera les estamos pidiendo que nos digan hasta qué punto han sido espectadores de acoso. Por ello la denominamos “Punto de vista de Espectador”. Lo más destacable del análisis es que:

-Afortunadamente un 76,4% de los alumnos han sido testigos de conductas de ayuda a otro alumno cuando ha sufrido conductas de acoso por otros alumnos.

-Entre un 70 y un 80% de los alumnos han sido testigos de conductas de poner motes, insultar, reírse o hablar mal de otros compañeros.

-Entre un 50 y un 70% de los alumnos han sido espectadores de conductas de ignorar a un alumno por otros, esconder sus pertenencias y extender rumores falsos sobre él.

-Entre un 30 y un 50% de alumnos han sido testigos de agresiones físicas a un alumno por otros alumnos, rotura o robo de sus pertenencias y amenazas reales o intimidatorias.

-Entre un 5 y un 10% de alumnos han sido espectadores de conductas de acoso sexual y amenazas con armas a un alumno por parte de otros alumnos.

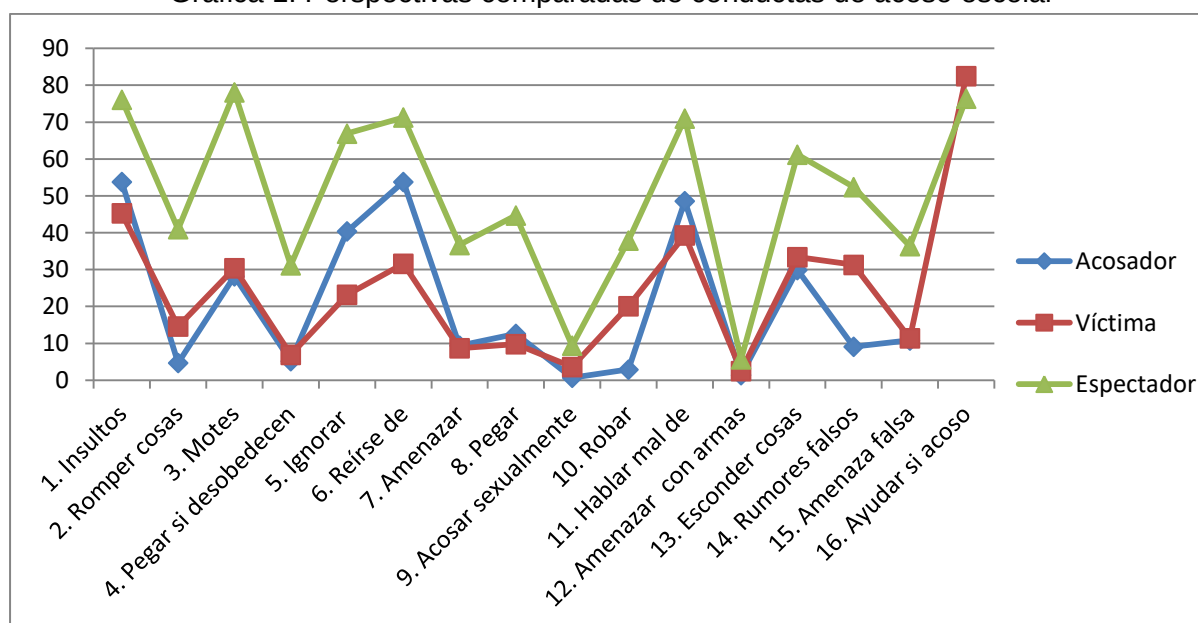
¿Coinciden las perspectivas de acosador, víctima y espectador?

Tabla 41: Perspectivas comparadas de conductas de acoso escolar

	Acosador	Víctima	Espectador
	%	%	%
1. Insultos a uno o varios compañeros/as	53,8	45,3	76,1
2. Romper cosas personales de otros/as	4,7	14,6	41
3. Poner motes insultantes	28,2	30,4	78,1
4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	5,2	6,9	31,2
5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	40,4	23,2	66,9
6. Reírse de alguno/a compañero	53,8	31,6	71,3
7. Amenazar	9,4	8,7	36,7
8. Pegar	12,6	9,8	44,7
9. Acosar sexualmente	0,7	3,6	9,4
10. Robar cosas personales	2,9	20,1	37,9
11. Hablar mal de otros/as	48,6	39,3	71
12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	1,4	2,5	5,7
13. Esconder cosas	29,9	33,4	61,2
14. Extender rumores falsos de otros/as	9,1	31,3	52,4
15. Amenazar sólo para meter miedo	10,8	11,4	36,4
16. Ayudar a un compañero cuando es acosado		82,5	76,4

Fuente: elaboración propia

Gráfica 1. Perspectivas comparadas de conductas de acoso escolar



Fuente: elaboración propia

En general podemos decir que los perfiles de las perspectivas de Acosador, Víctima y Espectador sobre las diferentes conductas de acoso escolar se superponen y siguen el mismo patrón, tal como podemos ver en la gráfica. En general los porcentajes más altos de conductas de acoso son percibidos por los espectadores, seguidos de los acosadores o víctimas dependiendo de la conducta analizada. Los acosadores parecen ser más conscientes de sus conductas de acoso que los acosados cuando ignoran, se ríen o hablan mal de ellos, pero las víctimas parecen sufrir más con las conductas de acoso que lo que perciben sus acosadores cuando extienden rumores falsos sobre ellos, cuando les roban o rompen sus pertenencias y cuando los acosan sexualmente. En el resto de conductas de acoso (poner motes, pegar, amenazar con o sin armas y esconder sus pertenencias) hay prácticamente coincidencia en la perspectiva de acosadores y acosados.

¿Hay diferencias significativas entre las perspectivas de acosador y víctima?

Para ello las analizamos mediante un contraste no paramétrico, dado el carácter ordinal de su medición. Usaremos la prueba de Wilcoxon.

Tabla 42: Diferencias entre perspectivas de Acosador y Víctima

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
B1 - A1	Rangos negativos	207 ^a	185,11	38317,50	-1,860 ^a	0,063
	Rangos positivos	166 ^b	189,36	31433,50		
	Empates	572 ^c				
B2 - A2	Rangos negativos	31 ^a	74,53	2310,50	-7,564 ^b	0,000
	Rangos positivos	126 ^b	80,10	10092,50		
	Empates	797 ^c				
B3 - A3	Rangos negativos	138 ^a	142,67	19688,50	-3,335 ^b	0,001
	Rangos positivos	175 ^b	168,30	29452,50		
	Empates	632 ^c				
B4 - A4	Rangos negativos	41 ^a	47,94	1965,50	-2,124 ^b	0,034
	Rangos positivos	59 ^b	52,28	3084,50		
	Empates	849 ^c				
B5 - A5	Rangos negativos	266 ^a	184,32	49030,00	-7,991 ^a	0,000
	Rangos positivos	104 ^b	188,51	19605,00		
	Empates	582 ^c				
B6 - A6	Rangos negativos	333 ^a	222,33	74037,50	-9,340 ^a	0,000
	Rangos positivos	118 ^b	236,34	27888,50		
	Empates	497 ^c				
B7 - A7	Rangos negativos	72 ^s	65,88	4743,00	-,124 ^b	0,902
	Rangos positivos	66 ^t	73,45	4848,00		
	Empates	814 ^u				
B8 - A8	Rangos negativos	93 ^a	81,94	7620,00	-1,407 ^a	0,160
	Rangos positivos	72 ^b	84,38	6075,00		
	Empates	785 ^c				
B9 - A9	Rangos negativos	5 ^a	18,80	94,00	-4,250 ^b	0,000
	Rangos positivos	33 ^b	19,61	647,00		
	Empates	914 ^c				
B10 - A10	Rangos negativos	19 ^a	94,32	1792,00	-11,145 ^b	0,000
	Rangos positivos	183 ^b	102,25	18711,00		
	Empates	741 ^c				
B11 - A11	Rangos negativos	222 ^a	180,98	40177,50	-3,587 ^a	0,000
	Rangos positivos	145 ^b	188,62	27350,50		
	Empates	574 ^c				
B12 - A12	Rangos negativos	12 ^a	17,00	204,00	-2,245 ^b	0,025
	Rangos positivos	24 ^b	19,25	462,00		
	Empates	912 ^c				
B13 - A13	Rangos negativos	120 ^a	132,93	15951,00	-2,470 ^b	0,014
	Rangos positivos	154 ^b	141,06	21724,00		
	Empates	671 ^c				
B14 - A14	Rangos negativos	40 ^a	135,90	5436,00	-12,257 ^b	0,000
	Rangos positivos	256 ^b	150,47	38520,00		
	Empates	651 ^c				
B15 - A15	Rangos negativos	67 ^a	66,54	4458,50	-,644 ^b	0,519
	Rangos positivos	70 ^b	71,35	4994,50		
	Empates	783 ^c				

Fuente: elaboración propia. Prueba de Wilcoxon. N=920-952; a: B < A; b: B > A; c: B = A

Globalmente podemos afirmar que hay diferencias entre las perspectivas de acosador y víctima. Encontramos diferencias significativas en 11 de las 15 conductas de acoso analizadas. En 8 de ellas la percepción de conductas de acoso es mayor en las víctimas que la de los acosadores: rotura de pertenencias, motes, agresión física por desobediencia, acoso sexual, robo de pertenencias amenaza con armas, ocultación de pertenencias y rumores falsos. En cambio en 3 de ellas la percepción de conductas de acoso es mayor en los acosadores que en las víctimas: ignorar, reírse y hablar mal del otro.

¿Cuáles son las conductas de acoso escolar más frecuentes?

Tabla 43: Porcentaje de conductas de acoso por actores

	Acosador	Víctima	Espectador	Media
1. Insultos	53,8	45,3	76,1	58,4
11. Hablar mal de	48,6	39,3	71	53,0
6. Reírse de	53,8	31,6	71,3	52,2
3. Motes	28,2	30,4	78,1	45,6
5. Ignorar	40,4	23,2	66,9	43,5
13. Esconder cosas	29,9	33,4	61,2	41,5
14. Rumores falsos	9,1	31,3	52,4	30,9
8. Pegar	12,6	9,8	44,7	22,4
10. Robar	2,9	20,1	37,9	20,3
2. Romper cosas	4,7	14,6	41	20,1
15. Amenaza falsa	10,8	11,4	36,4	19,5
7. Amenazar	9,4	8,7	36,7	18,3
4. Pegar si desobedecen	5,2	6,9	31,2	14,4
9. Acosar sexualmente	0,7	3,6	9,4	4,6
12. Amenazar con armas	1,4	2,5	5,7	3,2

Fuente: elaboración propia

Considerando las perspectivas de los tres posibles actores de los fenómenos de Acoso Escolar, las conductas más frecuentes, superando el 50%, son: insultar, hablar mal y reírse de otros compañeros. En valores medios (entre 30 y 50%) le siguen las conductas de: poner motes, ignorar, esconder pertenencias y extender rumores falsos. En valores bajos (entre un 10 y un 25% aparecen las conductas más agresivas: pegar, robar, romper pertenencias y amenazar real o solo para intimidar. Con valores muy bajos (inferiores al 5%) se dan conductas de acoso sexual y amenaza con armas.

¿Qué conductas de acosador están asociadas o se realizan de manera acumulativa?

Tabla 44: Correlaciones (Tau-B de Kendall): Acosador

	Insu	Rom	Mot	Peg1	Igno	Reír	Amen	Peg2	AcS	Rob	Difa	Arm	Esc	Rum	Amed
Insultar	1,000	,100**	,383**	,150**	,132**	,367**	,248**	,293**	,044	,073*	,247**	,055	,225**	,130**	,197**
Romper		1,000	,192**	,214**	,049	,078*	,100**	,138**	,099**	,140**	,105**	,018	,114**	,104**	,137**
Motes			1,000	,198**	,157**	,329**	,226**	,284**	,026	,158**	,276**	,096**	,220**	,208**	,219**
Pegar1				1,000	,083**	,154**	,250**	,311**	,090**	,209**	,102**	,094**	,032	,142**	,231**
Ignorar					1,000	,244**	,110**	,146**	,035	,087**	,202**	,061	,089**	,128**	,119**
Reírse						1,000	,205**	,276**	,037	,117**	,289**	,048	,284**	,192**	,180**
Amenazar							1,000	,360**	,098**	,073*	,105**	,054	,101**	,151**	,329**
Pegar2								1,000	,078*	,104**	,106**	,091**	,120**	,131**	,220**
AcosoSex									1,000	,058	,012	,201**	,023	,015	,082*
Robar										1,000	,053	,207**	,100**	,167**	,177**
Difamar											1,000	-,009	,208**	,210**	,133**
AmeArm												1,000	,027	,102**	,083*
Esconder													1,000	,224**	,177**
RumorFalso														1,000	,235**
Amedrentar															1,000

Fuente: elaboración propia. **=corr. sig. al 0,01. *=corr. sig. al 0,05.
(Pegar1=Pegar si desobedecen; Pegar2=Pegar)

Globalmente podemos afirmar que la mayoría de las conductas de acoso realizadas por los acosadores están asociadas entre sí (correlacionan positiva y significativamente). Es decir los acosadores reconocen realizar a la vez diferentes conductas de acoso sobre sus víctimas. Tan solo esta asociación es más baja con las conductas de acoso más extremas, acoso sexual (A9) y amenaza con armas (A12), que también correlacionan positivamente entre sí.

¿Qué conductas de víctima están asociadas o se sufren de manera acumulativa?

Tabla 45: Correlaciones (Tau-b de Kendall): Víctima

	Insu	Rom	Mot	Peg1	Igno	Reír	Amen	Peg2	AcS	Rob	Dífa	Arm	Esc	Rum	Amed
Insultar	1,000	,244**	,491**	,208**	,230**	,417**	,340**	,305**	,125**	,181**	,317**	,128**	,229**	,250**	,273**
Romper		1,000	,201**	,161**	,208**	,174**	,295**	,238**	,099**	,441**	,143**	,129**	,273**	,240**	,241**
Motes			1,000	,206**	,234**	,397**	,302**	,272**	,067*	,182**	,340**	,104**	,212**	,259**	,285**
Pegar1				1,000	,197**	,220**	,386**	,385**	,039	,178**	,186**	,120**	,104**	,146**	,334**
Ignorar					1,000	,346**	,205**	,159**	,032	,169**	,291**	,120**	,190**	,204**	,202**
Reírse						1,000	,301**	,253**	,072*	,162**	,368**	,152**	,167**	,251**	,302**
Amenazar							1,000	,441**	,160**	,253**	,251**	,094**	,169**	,210**	,465**
Pegar2								1,000	,090**	,204**	,162**	,084**	,206**	,148**	,319**
AcosoSex									1,000	,109**	,045	,191**	,082*	,083**	,044
Robar										1,000	,149**	,123**	,293**	,263**	,220**
Difamar											1,000	-,008	,148**	,480**	,235**
AmeArm												1,000	,071*	,037	,153**
Esconder													1,000	,169**	,190**
RumorFalso														1,000	,219**
Amedrentar															1,000

Fuente: elaboración propia. **=correlación significativa al 0,01. *=correlación significativa al 0,05.

Globalmente podemos afirmar que la mayoría de las conductas de acoso sufridas por las víctimas están asociadas entre sí (correlacionan positiva y significativamente). Es decir las víctimas reconocen sufrir a la vez diferentes conductas de acoso por parte de sus acosadores. Tan solo esta asociación es más baja de nuevo en una con las conductas de acoso más extremas, acoso sexual (A9), que solo correlaciona positiva y significativamente con las conductas de insulto, rumores, amenaza con o sin armas, agresión física, robo y rotura de pertenencias.

¿Qué conductas de acoso están asociadas según los espectadores?

Tabla 46: Correlaciones (Tau-b de Kendall): Espectador

	Insu	Rom	Mot	Peg1	Igno	Reír	Amen	Peg2	AcS	Rob	Difa	Arm	Esc	Rum	Amed
Insultar	1,000	,445**	,480**	,334**	,389**	,516**	,391**	,358**	,172**	,304**	,371**	,126**	,312**	,351**	,335**
Romper		1,000	,318**	,320**	,302**	,325**	,355**	,370**	,224**	,401**	,307**	,203**	,403**	,339**	,348**
Motes			1,000	,354**	,323**	,398**	,353**	,350**	,141**	,275**	,365**	,177**	,291**	,360**	,328**
Pegar1				1,000	,261**	,287**	,478**	,498**	,179**	,318**	,246**	,267**	,246**	,282**	,430**
Ignorar					1,000	,462**	,309**	,272**	,202**	,278**	,392**	,147**	,281**	,378**	,274**
Reírse						1,000	,363**	,358**	,152**	,301**	,422**	,151**	,300**	,392**	,340**
Amenazar							1,000	,507**	,200**	,345**	,324**	,258**	,325**	,342**	,533**
Pegar2								1,000	,182**	,343**	,339**	,214**	,312**	,334**	,404**
AcosoSex									1,000	,163**	,123**	,240**	,110**	,159**	,216**
Robar										1,000	,318**	,207**	,402**	,302**	,382**
Difamar											1,000	,147**	,328**	,480**	,342**
AmeArm												1,000	,163**	,175**	,257**
Esconder													1,000	,342**	,346**
RumorFalso														1,000	,473**
Amedrentar															1,000

Fuente: elaboración propia. **=correlación significativa al nivel 0,01

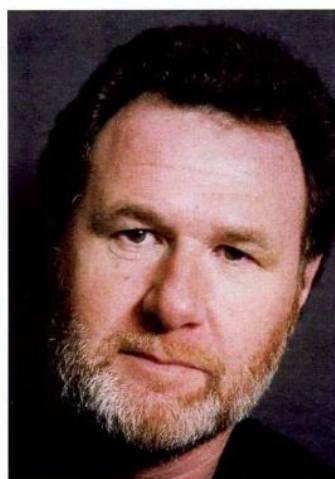
Globalmente podemos afirmar que la mayoría de las conductas de acoso presenciadas por los espectadores están asociadas entre sí (correlacionan positiva y significativamente). Es decir los espectadores reconocen haber presenciado a la vez diferentes conductas a acoso por parte de los acosadores a sus víctimas.

6.2. Inteligencia Emocional: Percepción Emocional

¿Reconoces las emociones que expresan estas caras?

La Sección A evalúa la Percepción Emocional entendida como la capacidad de percibir las emociones en los demás. La tarea de Caras nos pide en qué grado la imagen de la cara de estas personas nos transmite determinadas emociones (desde ausencia de la emoción hasta sentimiento extremo).

Ilustración 7: Primera Foto.



Fuente: Test MSCEIT (2009)

Tabla 47: Grado de sentimientos que expresa la primera foto (Test MSCEIT)

Grado del sentimiento (1= Ausencia, 5 = Sentimiento Extremo)											
Foto 1	N	1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	944	432	45,8	344	36,4	133	14,1	26	2,8	9	1
Miedo	944	328	34,7	277	29,3	245	26	69	7,3	25	2,6
Sorpresa	939	756	80,5	115	12,2	50	5,3	11	1,2	7	0,7
Asco	946	324	34,2	236	24,9	192	20,3	127	13,4	67	7,1
Entusiasmo	937	672	71,7	161	17,2	61	6,5	34	3,6	9	1

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que en esta Imagen existe una ausencia de emociones tanto de felicidad, miedo, sorpresa, asco y entusiasmo. En general se percibe como una foto que no genera emociones ni positivas ni negativas.

Ilustración 8: Segunda Foto



Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 48: Grado de los sentimientos que expresa la segunda foto (Test MSCEIT)

		Grado del sentimiento (1= Ausencia, 5 = Sentimiento Extremo)									
Foto 2	N	1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	943	803	85,2	93	9,9	32	3,4	7	0,7	8	0,8
Tristeza	947	94	9,9	176	18,6	228	24,1	254	26,8	195	20,6
Miedo	941	204	21,7	238	25,3	252	26,8	137	14,6	110	11,7
Sorpresa	937	737	78,7	131	14	36	3,8	20	2,1	13	1,4
Entusiasmo	941	773	82,1	100	10,6	41	4,4	10	1,1	17	1,8

Fuente: elaboración propia

Podemos decir que esta fotografía muestra la ausencia de emociones de felicidad, sorpresa y entusiasmo y un nivel alto de tristeza. En el caso de la emoción de miedo, percibimos que hay un término medio bajo, ya que se observa un mayor porcentaje de los que opinan que esa fotografía apenas transmite esa emoción. En definitiva, esta foto se percibe como poseedora de emociones negativas de tristeza y una leve emoción de miedo.

Ilustración 9: Tercera Foto



Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 49: Grado de los sentimientos que expresa la tercera foto (Test MSCEIT)

Grado del sentimiento (1= Ausencia, 5 = Sentimiento Extremo)											
Foto 3	N	1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	935	851	91	59	6,3	13	1,4	5	0,5	7	0,7
Tristeza	944	55	5,8	49	5,2	180	19,1	241	25,5	419	44,4
Miedo	938	94	10	193	20,6	243	25,9	213	22,7	195	20,8
Sorpresa	934	758	81,2	112	12	37	4	18	1,9	9	1
Entusiasmo	932	799	85,7	78	8,4	36	3,9	9	1	10	1,1

Fuente: elaboración propia

Podemos decir que esta ilustración refleja sobre todo la ausencia de emociones como la felicidad, sorpresa y el entusiasmo. Mientras que se da un nivel alto en tristeza y un nivel medio en miedo. Esta foto genera una percepción tristeza y en algunos casos de miedo.

Ilustración 10: Cuarta Foto



Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 50: Grado de los sentimientos que expresa la cuarta foto (Test MSCEIT)

Foto 4	N	Grado del sentimiento (1= Ausencia, 5 = Sentimiento Extremo)									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	947	14	1,5	17	1,8	105	11,1	316	33,4	495	52,3
Tristeza	938	788	84	104	11,1	23	2,5	16	1,7	7	0,7
Miedo	937	738	78,8	111	11,8	49	5,2	24	2,6	15	1,6
Enojo	934	737	78,9	113	12,1	50	5,4	21	2,2	13	1,4
Asco	935	740	79,1	117	12,5	32	3,4	27	2,9	19	2

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que en esta Imagen existe una ausencia de emociones tanto de tristeza, miedo, enojo y asco, en cambio, refleja un nivel alto en la emoción de felicidad.

6.3. Inteligencia Emocional: Facilitación Emocional

¿Eres capaz de generar y utilizar las emociones más adecuadas en diferentes situaciones de tu vida?

La Sección B del MSCEIT evalúa “la capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos” (Mayer, Salovey y Caruso, 2009: 25). A los alumnos se les pide que emitan juicios sobre qué estados de ánimo acompañan o promueven en mayor medida determinadas situaciones.

B1. Primera situación:

Ilustración 11: Test MSCEIT, Sección B, 1ª situación

Nada útil 1 2 3 4 5 Muy útil

1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?

1. Fastidio
2. Aburrimiento
3. Alegría

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 51: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la primera situación

1ª Situación	N	Grado de utilidad									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Fastidio	926	857	92,5	40	4,3	12	1,3	5	0,5	12	1,3
Aburrimiento	923	752	81,5	117	12,7	35	3,8	14	1,5	5	0,5
Alegría	944	22	2,3	7	0,7	22	2,3	145	15,4	748	79,2

Fuente: elaboración propia

Los resultados nos muestran que los alumnos/as perciben como nada útil las emociones de fastidio y aburrimiento frente a esta situación. Mientras que casi el 80% sujetos de la muestra total señalan que sería muy útil el sentimiento de alegría.

B2. Segunda situación:

Ilustración 12: Test MSCEIT, Sección B, 2ª situación

Nada útil 1 2 3 4 5 Muy útil

2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?

1. Enojo
2. Entusiasmo
3. Frustración

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 52: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la segunda situación

2ª Situación	N	Grado de utilidad									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Enojo	914	693	75,8	123	13,5	45	4,9	23	2,5	30	3,3
Entusiasmo	931	83	8,9	77	9,3	147	15,8	225	24,2	399	42,9
Frustración	908	619	68,2	128	14,1	73	8	39	4,3	49	5,4

Fuente: elaboración propia

Estos datos nos muestran que 7/10 encuestados perciben como nada útil para esta situación las emociones de enojo y frustración frente a la situación arriba reflejada. Mientras que 2/3 de los sujetos de la muestra total señalan que sería útil o muy útil el sentimiento de entusiasmo.

B3. Tercera situación:

Ilustración 13: Test MSCEIT, Sección B, 3ª situación

3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?

1. Tensión
2. Pena
3. Estado de ánimo neutral

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 53: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la tercera situación

3ª Situación	N	Grado de utilidad									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Tensión	921	244	26,5	158	17,2	176	19,1	156	16,9	187	20,3
Pena	899	758	84,3	74	8,2	35	3,9	14	1,6	18	2,0
Animo neutral	914	100	10,9	95	10,4	225	24,6	186	20,4	308	33,7

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta situación muestran que la mayoría de los alumnos/as perciben como nada útil la emoción de pena. Por otro lado algo más de la mitad de los sujetos señalan que sería útil o muy útil un estado de ánimo neutral ante esta situación. La emoción de pena no resulta ni especialmente útil ni inútil es esta situación.

B4. Cuarta situación:

Ilustración 14: Test MSCEIT, Sección B, 4ª situación

4. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.

1. Felicidad
2. Sorpresa
3. Tristeza

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 54: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la cuarta situación

4ª Situación	N	Grado de utilidad									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	905	674	74,5	93	10,3	57	6,3	22	2,4	59	6,5
Sorpresa	927	166	17,9	137	14,8	272	29,3	192	20,7	160	17,3
Tristeza	910	247	27,1	158	17,4	172	18,9	143	15,7	190	20,9

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la tabla anterior muestran que 3/4 de los sujetos perciben como nada útil para esta situación el estado de ánimo de felicidad. Los sentimientos de sorpresa y tristeza no se consideran ni especialmente útiles ni inútiles en esta situación.

B5. Quinta situación:

Ilustración 15: Test MSCEIT, Sección B, 5ª situación

5. ¿Qué estado de ánimo sería útil que sintiera un médico cuando selecciona un tratamiento para un paciente con un tumor cancerígeno? El doctor debe aplicar varios procedimientos eficaces, pero conflictivos entre sí al tratar el tumor.

1. Felicidad
2. Estado de ánimo neutral
3. Enojo y desafío

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 55: Grado de utilidad de diferentes emociones ante la quinta situación

5ª Situación	N	Grado de utilidad									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Felicidad	902	614	68,1	98	10,9	82	9,1	37	4,1	71	7,9
Animo neutral	919	169	18,4	158	17,2	220	23,9	132	14,4	240	26,1
Enojo y desafío	921	281	30,5	122	13,2	134	14,5	139	15,1	245	26,6

Fuente: elaboración propia

Esta tabla muestra que casi 7/10 de los encuestados perciben como nada útil frente a esta situación el sentimiento de felicidad. Por otro lado no se consideran ni especialmente útiles ni inútiles los sentimientos neutrales (útil=4/10; inútil=3/10) y los de enojo/desafío (útil=4/10; inútil=4/10).

6.4. Inteligencia Emocional: Comprensión Emocional

¿Comprendes cómo cambian tus emociones?

La sección C evalúa la Comprensión Emocional entendida como la capacidad de comprender la información emocional, mediante tareas de Progresiones y Transiciones. Progresiones pregunta por qué emociones resultan de aumentar la intensidad de una emoción. Transiciones pide emitir juicios sobre la probabilidad con la que determinados eventos pueden generar un cambio de sentimiento. La Sección C en esta versión 2.0 se denomina Cambios y combina tareas de Progresiones y Transiciones (Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Ilustración 16: Test MSCEIT, Sección C, 1ª situación

Sección C

Instrucciones: Seleccione la que, según su opinión, sea la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados y márquela en la hoja de respuestas.

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde, se sintió _____.

- a. abrumada
- b. deprimida
- c. avergonzada
- d. cohibida
- e. inquieta

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Ante la primera situación, nuestros alumnos responden mayoritariamente que Marisa se sintió sobre todo **deprimida** (64,1%) después de haberse sentido avergonzada y despreciable sucesivamente.

Tabla 56: Grado de comprensión emocional ante la primera situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
930	95	10,2	596	64,1	86	9,2	125	13,4	28	3,0

Fuente: elaboración propia

Ilustración 17: Test MSCEIT, Sección C, 2ª situación

2. Francisco se sentía contento cuando pensaba en su vida y cuanto más reflexionaba sobre las cosas buenas que había hecho y la alegría que había provocado en los demás, más _____ se sentía.

- a. sorprendido
- b. deprimido
- c. aceptado
- d. feliz
- e. asombrado

Fuente: Test MSCEIT (2009)

En la segunda situación, los alumnos responden mayoritariamente que Francisco cuanto más reflexionaba sobre su vida y las cosas buenas y la alegría provocada en los demás, más **feliz** (84,4%) se sentía.

Tabla 57: Grado de comprensión emocional ante la segunda situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
935	44	4,7	13	1,4	53	5,7	789	84,4	36	3,9

Fuente: elaboración propia

Ilustración 18: Test MSCEIT, Sección C, 3ª situación

3. Natalia nunca había estado tan sorprendida en su vida. Pero cuando se recuperó un poco de la conmoción por la pérdida y se dio cuenta de que podía beneficiarse de la situación si reflexionaba cuidadosamente, ella _____.
- a. se sintió asombrada
 - b. se sintió confusa
 - c. negó la situación
 - d. se sintió expectante
 - e. se sintió pensativa

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la tercera situación, una gran parte de los alumnos contestaron principalmente que Natalia **se sintió pensativa** (32,2%), **confusa** (30%), o incluso **asombrada** (24,5%) cuando se dio cuenta de que se podría beneficiar de la situación. En este caso nuestros alumnos no muestran unanimidad en la comprensión de sus emociones.

Tabla 58: Grado de comprensión emocional ante la tercera situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
928	227	24,5	278	30,0	44	4,7	80	8,6	299	32,2

Fuente: elaboración propia

Ilustración 19: Test MSCEIT, Sección C, 4ª situación

4. Nacho estaba triste por las noticias que había recibido de su familia y quería expresar su dolor más profundo. Cuando supo que no se lo habían contado de inmediato y que el problema era peor de lo que pensaba en un principio, sintió _____.
- a. enojo y sorpresa
 - b. tristeza y expectación
 - c. conmoción y pena
 - d. miedo y aversión
 - e. enojo y pesar

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la cuarta situación podemos observar como los alumnos contestaron mayormente que Nacho cuando supo que el problema era peor de lo que pensaba en un principio, sintió **conmoción y pena** (30,4%). En menor grado también aparecen las emociones de enojo-sorpresa (21,7%) y tristeza-expectación (20,6%).

Tabla 59: Grado de comprensión emocional ante la cuarta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
930	202	21,7	192	20,6	283	30,4	94	10,1	159	17,1

Fuente: elaboración propia

Ilustración 20: Test MSCEIT, Sección C, 5ª situación

5. Rafa suele estar bastante contento en el trabajo y las cosas también le van bien en casa. Pensaba que tanto él como sus compañeros de trabajo recibían un buen sueldo y un trato justo. Hoy todo su equipo, incluido él, recibió un aumento de sueldo como parte de los ajustes salariales de la empresa. Rafa se sintió _____.
- a. sorprendido y conmovido
 - b. tranquilo y calmado
 - c. satisfecho y eufórico
 - d. humillado y culpable
 - e. orgulloso y dominante

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En la quinta situación podemos observar que gran parte de los alumnos coinciden en que Rafa ante su buena situación familiar, laboral y el reciente aumento de sueldo, este se sintió **satisfecho y eufórico** (49,7%), pero también **sorprendido y emocionado** (30,6%).

Tabla 60: Grado de comprensión emocional ante la quinta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
932	285	30,6	54	5,8	463	49,7	19	2,0	111	11,9

Fuente: elaboración propia

Ilustración 21: Test MSCEIT, Sección C, 6ª situación

6. Gloria amaba a Javier, sentía que solo le pertenecía a ella. Empezó a verlo como alguien ideal para ella y que rozaba la perfección. Ella _____.
- a. lo respetaba
 - b. lo admiraba
 - c. lo envidiaba
 - d. lo adoraba
 - e. le tenía rencor

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En esta sexta situación los alumnos contestaron mayormente que Gloria **adoraba** (64,3%) a Javier, además de verlo como alguien ideal y que rozaba la perfección. El 21,5% de nuestros alumnos creen que también lo admiraba.

Tabla 61: Grado de comprensión emocional ante la sexta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
930	62	6,7	200	21,5	46	4,9	598	64,3	24	2,6

Fuente: elaboración propia

Ilustración 22: Test MSCEIT, Sección C, 7ª situación

7.	Tamara estaba disgustada porque un compañero de trabajo se atribuyó el mérito de un proyecto, y cuando volvió a hacerlo, se sintió _____.
a.	disgustada
b.	enfadada
c.	frustrada
d.	sobresaltada
e.	deprimida

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la séptima situación los alumnos coincidieron en que Tamara se sintió **enfadada** (38,8%) y **frustrada** (32,8%) cuando su compañero se volvió a atribuir el mérito de un proyecto.

Tabla 62: Grado de comprensión emocional ante la séptima situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
929	174	18,7	360	38,8	305	32,8	43	4,6	47	5,1

Fuente: elaboración propia

Ilustración 23: Test MSCEIT, Sección C, 8ª situación

8.	Después de que le robaran el coche una vez, Carlos instaló una alarma en su nuevo coche. Cuando se lo robaron otra vez, primero se sintió conmocionado y sorprendido y luego sintió _____.
a.	asombro y estupefacción
b.	impotencia, desesperación y enojo
c.	enojo e indignación
d.	celos y envidia
e.	depresión y desprecio

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En la octava situación se puede observar que los alumnos contestaron que Carlos se sintió **impotente, desesperación y enojo** (45,8%) una vez que le robaron el coche por segunda vez. Otro grupo importante de alumno piensan que Carlos debería sentirse **enojado e indignado** (35%).

Tabla 63: Grado de comprensión emocional ante la octava situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
922	119	12,9	422	45,8	323	35,0	13	1,4	45	4,9

Fuente: elaboración propia

Ilustración 24: Test MSCEIT, Sección C, 9ª situación

9. Cuando Esteban descubrió que varios estudiantes estaban copiándose en los exámenes, pensó que eso estaba moralmente mal. Cuando se lo dijo al profesor, le contestó que él no podía hacer nada. Esteban pensó en llevar el problema ante el jefe de estudios del colegio porque se sentía _____ por lo que había ocurrido.
- a. inquieto
 - b. enfurecido
 - c. indignado
 - d. deprimido
 - e. entristecido

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En esta novena situación los alumnos respondieron mayoritariamente que Esteban se sentía **indignado** (61,4%) porque le contó al profesor que varios estudiantes estaban copiándose en los exámenes y este dijo que no podía hacer nada.

Tabla 64: Grado de comprensión emocional ante la novena situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
919	104	11,3	173	18,8	564	61,4	50	5,4	28	3,0

Fuente: elaboración propia

Ilustración 25: Test MSCEIT, Sección C, 10ª situación

10. Marcos estaba disgustado porque un buen amigo había herido sus sentimientos. Marcos le dijo a su amigo cómo se había sentido y cuando su amigo le ofendió de nuevo, Marcos se sintió _____.
- a. disgustado
 - b. temeroso
 - c. muy enfadado
 - d. preocupado
 - e. enfurecido

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En la décima situación nuestros alumnos contestaron mayoritariamente que Marcos se sintió **disgustado** (43,4%) y **muy enfadado** (27,3%) después de que le dijo a su amigo como se sentía y este le volvió a ofender.

Tabla 65: Grado de comprensión emocional ante la décima situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
917	398	43,4	40	4,4	250	27,3	65	7,1	164	17,9

Fuente: elaboración propia

Ilustración 26: Test MSCEIT, Sección C, 11ª situación

11. Teresa estaba viendo la televisión para seguir la evolución de la gran tormenta que se estaba acercando a la costa en la que vivían sus padres. Conforme la tormenta se dirigía hacia la casa de sus padres se iba sintiendo ansiosa e impotente. En el último minuto, sin embargo, la tormenta cambió de dirección, quedando a salvo toda esa zona del litoral. Ella sintió _____.
- a. alivio y gratitud
 - b. sorpresa y conmoción
 - c. tensión y alivio
 - d. expectación y ansiedad
 - e. expectación y calma

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En esta decimoprimera situación los alumnos contestaron que Teresa sintió **alivio y gratitud** (65,6%) cuando en el último minuto la tormenta cambió de dirección.

Tabla 66: Grado de comprensión emocional ante la decimoprimera situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
921	604	65,6	40	4,3	167	18,1	31	3,4	79	8,6

Fuente: elaboración propia

Ilustración 27: Test MSCEIT, Sección C, 12ª situación

12. Una mujer que se sentía segura de sí misma y aceptada por los demás, más tarde se sintió deprimida. ¿Qué ocurrió entre el primer sentimiento y el segundo?
- a. Recibió un cumplido dirigido a otra persona.
 - b. Descubrió que su marido la estaba engañando.
 - c. Un amigo se puso enfermo.
 - d. Un paquete que había enviado a un amigo fue entregado a otra persona.
 - e. Estaba frustrada por el trabajo tan malo que había realizado en un proyecto.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la decimosegunda situación los alumnos contestaron mayoritariamente que lo que ocurrió entre el primer sentimiento y el segundo fue que la mujer **descubrió que su marido la estaba engañando** (51,2%).

Tabla 67: Grado de comprensión emocional ante la decimosegunda situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
916	152	16,6	469	51,2	140	15,3	44	4,8	111	12,1

Fuente: elaboración propia

Ilustración 28: Test MSCEIT, Sección C, 13ª situación

- 13.** Un niño que esperaba alegremente que llegara su fiesta de cumpleaños se sintió triste una vez transcurrida ésta. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?
- a. Un gamberro le insultó y él se defendió.
 - b. Dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron.
 - c. Comió demasiado pastel.
 - d. Su madre le avergonzó delante de otros niños.
 - e. Su padre lo acusó de algo que no había hecho.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En esta decimotercera situación los alumnos contestaron que el que lo que ocurrió para que el niño pasara de estar alegre por si cumpleaños a triste fue que **dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron** (53,7%). También se señala como causa de su tristeza, aunque en menor medida (23,1%), el que su madre lo avergonzara delante de otros niños.

Tabla 68: Grado de comprensión emocional ante la decimotercera situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
922	101	11,0	495	53,7	39	4,2	213	23,1	74	8,0

Fuente: elaboración propia

Ilustración 29: Test MSCEIT, Sección C, 14ª situación

- 14.** Una mujer de mediana edad se encontraba feliz y poco después se sintió rechazada. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?
- a. Su hijo tuvo un pequeño accidente en el trabajo.
 - b. Se dio cuenta que había herido los sentimientos de un buen amigo.
 - c. Su nuera llegó tarde a la cena familiar.
 - d. Su marido la criticó.
 - e. Perdió un libro importante para ella.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la decimocuarta situación nuestros alumnos contestaron que para que la mujer de mediana edad pasase de sentirse feliz a rechazada, fue porque **su marido la criticó** (50,4%), y en menor grado por haber herido los sentimientos de un amigo (23,3%).

Tabla 69: Grado de comprensión emocional ante la decimocuarta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
919	155	16,9	214	23,3	61	6,6	463	50,4	26	2,8

Fuente: elaboración propia

Ilustración 30: Test MSCEIT, Sección C, 15ª situación

- 15. Un hombre se encontraba relajado y posteriormente sintió admiración. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- a. Mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante.
 - b. Escuchó una historia sobre un deportista que había establecido un nuevo récord mundial.
 - c. Su amigo llamó para decirle que acababa de comprarse un coche deportivo a un buen precio.
 - d. Llegó un paquete con un regalo de su madre.
 - e. Su médico llamó para decirle que su revisión indicaba que gozaba de buena salud.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En la decimoquinta situación los alumnos respondieron que lo que ocurrió para que el hombre pasara de esta relajado a sentir admiración fue porque **mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante** (29,2%) o porque según su médico **gozaba de buena salud** (29,1%).

Tabla 70: Grado de comprensión emocional ante la decimoquinta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
908	265	29,2	158	17,4	81	8,9	140	15,4	264	29,1

Fuente: elaboración propia

Ilustración 31: Test MSCEIT, Sección C, 16ª situación

- 16. Los sentimientos de una mujer se transformaron de expectación en amor. ¿Qué pudo provocar ese cambio?**
- a. Realizó una donación y pensó en toda la gente a la que ayudaría.
 - b. Se compró un vestido que le favorecía mucho.
 - c. Leyó una revista sobre una estrella de cine que le resultaba muy atractiva.
 - d. Su madre la llamó para decirle que le iba a mandar un regalo de cumpleaños sorprendente.
 - e. Fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Tabla 71: Grado de comprensión emocional ante la decimosexta situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
905	157	17,3	65	7,2	49	5,4	56	6,2	578	63,9

Fuente: elaboración propia

En esta decimosexta situación se puede observar que los alumnos contestaron que los sentimientos de una mujer se transformaron de *expectación* en amor porque **fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo** (63,9%).

Ilustración 32: Test MSCEIT, Sección C, 17ª situación

- 17. Un ejecutivo de una compañía estaba disgustado y más tarde se sintió ofendido. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Un subordinado no consiguió los objetivos de ventas establecidos para ese periodo.
 - b. Otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor.
 - c. Leyó un artículo sobre las personas que, en otra parte del mundo, viven en la pobreza y cómo una importante ONG se estaba enfrentando a muchos obstáculos en sus esfuerzos por ayudarles.
 - d. Su mujer estaba ayudando a sus hijos con los deberes.
 - e. Parecía que no caía bien a nadie.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la decimoséptima situación los alumnos contestaron que lo que ocurrió para que el ejecutivo pasara de estar disgustado a sentirse ofendido fue que **otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor** (41,8%). En menor grado también señalan nuestros alumnos como causa el hecho de pensar que **no le caía bien a nadie** (23,8%):

Tabla 72: Grado de comprensión emocional ante la decimoséptima situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
901	107	11,9	37	41,8	150	16,6	53	5,9	214	23,8

Fuente: elaboración propia

Ilustración 33: Test MSCEIT, Sección C, 18ª situación

- 18. Una mujer estaba enojada y seguidamente se sintió culpable. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Perdió el número de teléfono de un buen amigo.
 - b. No terminó un trabajo tan bien como esperaba, porque no había tenido el tiempo suficiente.
 - c. Expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla.
 - d. Perdió a una buena amiga.
 - e. Estaba enojada porque alguien cotilleaba sobre ella y luego descubrió que todos los demás hacían lo mismo.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

En la decimoctava situación los alumnos respondieron que una mujer que estaba enojada y seguidamente se sintió culpable fue porque **expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla** (52,1%).

Tabla 73: Grado de comprensión emocional ante la decimoctava situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
907	45	5,0	133	14,7	473	52,1	175	19,3	81	8,9

Fuente: elaboración propia

Ilustración 34: Test MSCEIT, Sección C, 19ª situación

- 19. Luis apreciaba a su amigo Pedro y poco después lo despreciaba. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Pedro le perdió un libro muy caro que le había prestado.
 - b. Pedro fue infiel a su propia mujer.
 - c. Pedro consiguió un aumento de sueldo que no merecía.
 - d. Pedro le dijo que se mudaba de ciudad.
 - e. Luis sintió que había herido a Pedro aunque, en parte, la culpa era de este último.

Fuente: TEST MSCEIT (2009)

Ante la decimonovena situación los alumnos respondieron que lo que le paso a Luis con respecto a su amigo, fue que **Pedro fue infiel a su propia mujer** (38,5%), seguido de que **Luis había herido a Pedro** (27,8%).

Tabla 74: Grado de comprensión emocional ante la decimonovena situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
915	142	15,5	352	38,5	96	10,5	71	7,8	254	27,8

Fuente: elaboración propia

Ilustración 35: Test MSCEIT, Sección C, 20ª situación

- 20. Una mujer amaba a una persona y luego se sintió segura. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Se dio cuenta de que la otra persona también la amaba.
 - b. Decidió no expresar sus sentimientos.
 - c. Su amor se desvaneció.
 - d. Le dijo a la otra persona que la amaba.
 - e. El amor que sentía le dio seguridad.

Fuente: MSCEIT.

En esta ultima situación, los alumnos contestaron que la seguridad de la mujer se debía a que **se dio cuenta de que la otra persona también la amaba** (60,4%) y en menor grado al **amor que sentía** (20,2%):

Tabla 75: Grado de comprensión emocional ante la vigésima situación

N	A		B		C		D		E	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
920	556	60,4	39	4,2	51	5,5	88	9,6	186	20,2

Fuente: elaboración propia

Para finalizar presentamos una tabla resumen de las respuestas a la Sección C (Comprensión Emocional) del test MSCEIT:

Tabla 76: Alternativa más correcta en los diferentes enunciados. (Test MSCEIT)

Sentimientos Situación	N	A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1	930	95	10,2	596	64,1	86	9,2	125	13,4	28	3,0
2	935	44	4,7	13	1,4	53	5,7	789	84,4	36	3,9
3	928	227	24,5	278	30,0	44	4,7	80	8,6	299	32,2
4	930	202	21,7	192	20,6	283	30,4	94	10,1	159	17,1
5	932	285	30,6	54	5,8	463	49,7	19	2,0	111	11,9
6	930	62	6,7	200	21,5	46	4,9	598	64,3	24	2,6
7	929	174	18,7	360	38,8	305	32,8	43	4,6	47	5,1
8	922	119	12,9	422	45,8	323	35,0	13	1,4	45	4,9
9	919	104	11,3	173	18,8	564	61,4	50	5,4	28	3,0
10	917	398	43,4	40	4,4	250	27,3	65	7,1	164	17,9
11	921	604	65,6	40	4,3	167	18,1	31	3,4	79	8,6
12	916	152	16,6	469	51,2	140	15,3	44	4,8	111	12,1
13	922	101	11,0	495	53,7	39	4,2	213	23,1	74	8,0
14	919	155	16,9	214	23,3	61	6,6	463	50,4	26	2,8
15	908	265	29,2	158	17,4	81	8,9	140	15,4	264	29,1
16	905	157	17,3	65	7,2	49	5,4	56	6,2	578	63,9
17	901	107	11,9	37	4,1	150	16,6	53	5,9	214	23,8
18	907	45	5,0	133	14,7	473	52,1	175	19,3	81	8,9
19	915	142	15,5	352	38,5	96	10,5	71	7,8	254	27,8
20	920	556	60,4	39	4,2	51	5,5	88	9,6	186	20,2

Fuente: elaboración propia

En esta sección se presentan los estadísticos descriptivos relativos a la comprensión emocional que los sujetos poseen. Lo que implica comprender la información de las emociones, tanto de uno mismo como la de los demás, lo que supone conocer cómo se combinan estados de ánimo que dan lugar a emociones secundarias, donde se da a conocer la situación anterior y posterior causantes del estado de ánimo y también para conocer las causas que producen ese estado. De este modo los resultados obtenidos nos indican que la frecuencia de respuesta global por ítem (situación expuesta) ha sido: 1 - B, Deprimida; 2 - D, Feliz; 3 - E, se sintió pensativa; 4 - C, conmoción y pena; 5 - C, satisfecho y eufórico; 6 - D, lo adoraba; 7- B, enfadada; 8 - B, impotencia, desesperación y enojo; 9 - C, indignado ; 10 - A, disgustado ; 11 - A, alivio y gratitud; 12 - B, descubrió que su marido la estaba engañando; 13 - B, dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron; 14 - D, su marido la criticó; 15 - A, mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante; 16 - E, fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo; 17 - B, otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor; 18 - C, expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla; 19 - B, Pedro fue infiel a su propia mujer; 20 - A, se dio cuenta de que la otra persona también la amaba.

6.5. Inteligencia Emocional: Manejo Emocional

¿Cómo manejas tus emociones y las de los demás?

La sección D del MSCEIT evalúa “la capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás así como de promover la comprensión personal y el crecimiento” (Mayer, Salovey y Caruso, 2009: 25). En concreto la prueba de Manejo Emocional solicita a los alumnos la emisión de “juicios sobre qué acciones es más probable que afecten a los sentimientos personales de un individuo en una historieta” (o.c.: 27).

D1. Historieta 1

Ilustración 36: Test MSCEIT. Sección D, 1

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

Acción 1: Se levantó y disfrutó del resto del día.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Tabla 77: Grado de eficacia de diferentes acciones, D1

1ª Parte	N	Grados de eficacia									
		A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Acción 1	915	79	8,6	41	4,5	49	5,4	137	15,0	609	66,6
Acción 2	909	48	5,3	68	7,5	93	10,2	270	29,7	430	47,3
Acción 3	909	473	52,0	165	18,2	162	17,8	62	6,8	47	5,2
Acción 4	904	49	5,4	86	9,5	93	10,3	200	22,1	476	52,7

Fuente: elaboración propia

Podríamos decir un sentimiento inicial de bienestar, según nuestros alumnos, podría mantenerse si lo reforzamos con sentimientos de disfrute del mismo (8/10), aprecio de ese bienestar (casi 8/10), y animando a otras personas a sentirlo (7/10). En cambio nuestros alumnos consideran que no refuerza ese sentimiento de bienestar el ignorarlo por efímero (7/10), lo que denotaría cierto pesimismo.

D2. Historieta 2

Ilustración 37: Test MSCEIT, Sección D, 2

2. Andrés trabaja tan duro, incluso más, que uno de sus colegas. De hecho, por lo general sus ideas son mejores y obtiene resultados muy positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se implica en la política de la empresa de tal manera que progresa. Así, cuando el jefe de Andrés anunció que el premio al mérito anual sería para su colega, Andrés se enojó mucho. ¿En qué grado serían eficaces cada una de estas acciones para ayudar a Andrés a sentirse mejor?

Acción 1: Andrés se tomó un descanso y recapacitó sobre las cosas buenas de su vida y su trabajo.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Se sintió fatal por comportarse de esa manera y se dijo que no conseguiría nada enfadándose por algo que escapaba a su control.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Andrés decidió decirle a la gente que su colega había realizado un trabajo muy pobre y que, por tanto, no se merecía el premio. Reunió documentos e informes para demostrar su punto de vista y así fundamentar su palabra.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Tabla 78: Grado de eficacia de diferentes acciones, D2

2ª Parte	N	Grados de eficacia									
		A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Acción 1	891	107	12,0	96	10,8	104	11,7	269	30,2	315	35,4
Acción 2	886	122	13,8	202	22,8	317	35,8	172	19,4	73	8,2
Acción 3	884	107	12,1	108	12,2	133	15,0	199	22,5	337	38,1
Acción 4	882	346	39,2	147	16,7	164	18,6	108	12,2	117	13,3

Fuente: elaboración propia

Podemos resumir que 6/10 de nuestros alumnos, ante un sentimiento de enojo ante una injusticia profesional, consideran eficaz adoptar sentimientos y actitudes de pararse a recapacitar sobre lo bueno de su trabajo y de aceptar una situación que escapa a su control. En cambio 4/10 alumnos consideran poco o nada eficaz hablar mal de su compañero premiado incluso a pesar de fundamentar con documentos su valoración. Finalmente evaluar con ecuanimidad la situación y a su compañero no se considera ni eficaz ni ineficaz en esta situación (7/10).

D3. Historieta 3

Ilustración 38: Test MSCEIT, Sección D, 3

3. Juana no sabía cuándo vencían sus facturas, cuántas más le llegarían en breve ni si podría pagarlas. Además, su coche empezó a hacer unos ruidos extraños y el mecánico le dijo que le iba a costar tanto arreglarlo que no merecía la pena. Ahora no puede quedarse dormida con facilidad, se despierta varias veces durante la noche y está preocupada todo el tiempo. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para reducir su preocupación?

Acción 1: Juana intentó calcular cuánto debía y cuándo pagarlo.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Juana aprendió técnicas de relajación profunda para calmarse.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Juana consiguió el nombre de un contable para que le ayudase a aprender cómo manejar sus finanzas.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Decidió buscar un trabajo en el que le pagaran más dinero.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Tabla 79: Grado de eficacia de diferentes acciones, D3

		Grados de eficacia									
3ª Parte	N	A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Acción 1	884	139	15,7	123	13,9	163	18,4	268	30,3	191	21,6
Acción 2	879	49	5,6	119	13,5	168	19,1	267	30,4	276	31,4
Acción 3	881	64	7,3	83	9,4	136	15,4	288	32,7	310	35,2
Acción 4	880	66	7,5	73	8,3	129	14,7	229	26,0	383	43,5

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que nuestros alumnos entienden todas estas acciones como posibles comportamientos que ayudan a disminuir la preocupación. No obstante, la acción que más contribuiría sería buscar un trabajo mejor remunerado, mientras que la que menos contribuye para esta disminución sería el intento de calcular los gastos. Otras acciones posibles serían aprender técnicas de relajación y contratar un contable para manejar sus finanzas. Las sumas de porcentajes de acciones consideradas eficaces oscilan entre un 69,5% (Acción 4) y un 51,9% (Acción 1). No hay una acción considerada claramente eficaz por todos los alumnos.

Ilustración 39: Test MSCEIT, Sección D, 4

- 4. A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le diviertan o le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?**

Acción 1: Eduardo llamó a unos amigos con los que no hablaba desde hacía tiempo e hizo planes para visitarlos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer más ejercicio.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Eduardo notaba que deprimía a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera lo que le estaba sucediendo. Sentía que necesitaba tiempo para estar consigo mismo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Se dio cuenta de que relajarse delante de la TV por la noche, con una o dos cervezas, le ayudaba a sentirse mejor.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Podemos observar que los alumnos ante esta situación entienden dos de estas acciones como posibles comportamientos para lograr el sentimiento de bienestar deseado, y dos menos útiles. Las dos acciones más favorables serían el intento de recurrir a amistades (72,7%) y mantener una alimentación adecuada (63,0%). Por el contrario consideran que alejarse de todos (49,7%) y entretenerse con la televisión (55,5%) son dos acciones que ayudaran poco a lograr obtener un sentimiento de bienestar.

Tabla 80: Grado de eficacia de diferentes acciones, D4

4ª Parte	N	Grados de eficacia									
		A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Acción 1	882	97	11,0	65	7,4	79	9,0	244	27,7	397	45,0
Acción 2	878	53	6,0	88	10,0	184	21,0	266	30,3	287	32,7
Acción 3	880	235	26,7	202	23,0	213	24,2	147	16,7	83	9,4
Acción 4	876	296	33,8	190	21,7	185	21,1	128	14,6	77	8,8

Fuente: elaboración propia

Ilustración 40: Test MSCEIT, Sección D, 5

5. Mientras Roberto conducía a casa desde el trabajo se le cruzó un camión enorme. No tuvo tiempo ni para tocar el claxon. Roberto rápidamente giró a la derecha para evitar el choque. Estaba furioso. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para manejar su enojo?

Acción 1: Roberto se vengó del camionero atravesándose en su camino unos cuantos kilómetros después.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Roberto aceptó que esas cosas ocurren y condujo hacia su casa.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Gritó tanto como pudo, maldiciendo e insultando al camionero.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Juró que nunca volvería a conducir por esa autovía.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Ante esta situación se puede observar que los alumnos consideran muy ineficaces o ineficaces las acciones de atravesarse (69,4 y 14,1%) así como desahogarse gritando (43,8 y 22,1%) y entre muy ineficaz (30,8%) y ni eficaz ni ineficaz (31,6%) la acción de no ir más por esa autovía. En cambio consideran muy eficaz y algo eficaz la acción de aceptar la ocurrencia de esas cosas (37,7 y 27,4%).

Tabla 81: Grado de eficacia de diferentes acciones, D2

5ª Parte	N	Grados de eficacia									
		A		B		C		D		E	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Acción 1	878	609	69,4	124	14,1	75	8,5	39	4,4	31	3,5
Acción 2	878	56	6,4	99	11,3	151	17,2	241	27,4	331	37,7
Acción 3	878	385	43,8	194	22,1	177	20,2	73	8,3	49	5,6
Acción 4	881	271	30,8	159	18,0	278	31,6	82	9,3	91	10,3

Fuente: elaboración propia

Capítulo 7. Relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional

7.1. ¿Existen diferencias de inteligencia emocional entre los alumnos más acosadores y los alumnos menos o no acosadores?

En este apartado pretendemos explorar si existen diferencias emocionales entre los alumnos más o menos acosadores y los no acosadores. También lo haremos con las víctimas. Para ello seguimos el siguiente procedimiento:

1. Creamos una nueva variable: Acosador Total.
-Variable A=Acosador Total (suma de valores de conductas de acoso ejercidas-acosadores).
2. Para establecer quiénes son los más acosadores, hallamos media y desviación típica de la variable A (Acosador Total): $M=18,19$; $DT=2,69$. Los alumnos con valores de A (Acosador Total) superiores a la $M+1DT$ (20,88) serían los alumnos más acosadores. En la práctica, valores de 21 o más (hasta 33) incluirían a los alumnos que reconocen haber ejercido entre 6 y 15 conductas de acoso en mayor menor frecuencia. Por otro lado los valores entre 16 y 20 se considerarían acosadores medios (entre 1 y 5 conductas de acoso).
3. Recodificamos la variable A (Acosador Total) en una nueva variable distinta, AcosadorB1, de tipo ordinal con solo tres valores:
0 = No acosador = valores de A igual a 15 (mínimo de la escala).
1 = Acosador medio = valores de A entre 16 y 20 (entre 1 y 6 conductas de acoso).
2 = Acosador alto = valores de A entre 21 y 33 (entre 7 y 15 conductas de acoso).
4. Hallamos frecuencia de cada uno de esos grupos de alumnos. Los No Acosadores son 142 mientras que los Acosadores Altos son 149. Los Acosadores Medios son 600.

Tabla 82: Acosador B1 (Niveles)

		Fr	%
Válidos	No acosador	142	15,9
	Acosador medio (de 1 a 6)	600	67,3
	Acosador alto (de 6 a 15)	149	16,7
	Total	891	100,0
Perdidos	Sistema	69	
Total		960	

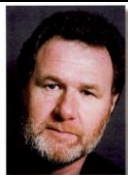
Fuente: Elaboración propia

5. Comparamos los tres grupos en relación a su inteligencia emocional mediante contrastes no paramétricos para muestras independientes. Usaremos la prueba de Kruskal-Wallis en las Secciones A (Percepción Emocional), B (Facilitación Emocional) y D (Manejo Emocional), dado que la medida es de tipo ordinal, y mediante la prueba de Chi-Cuadrado en la Sección C (Comprensión Emocional) dado que la medida es de tipo nominal. Son grupos independientes. Lo haremos por secciones del test de inteligencia emocional.

7.1.1. Diferencias en Percepción Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores

En este bloque vamos a analizar si hay diferencias significativas en la capacidad de percibir adecuadamente las emociones en la cara de otras personas entre los sujetos más o menos acosadores.

Tabla 83: Diferencias de Percepción Emocional entre Acosadores Altos, Medio y No Acosadores (Contraste: Kruskal-Wallis de muestras independientes)

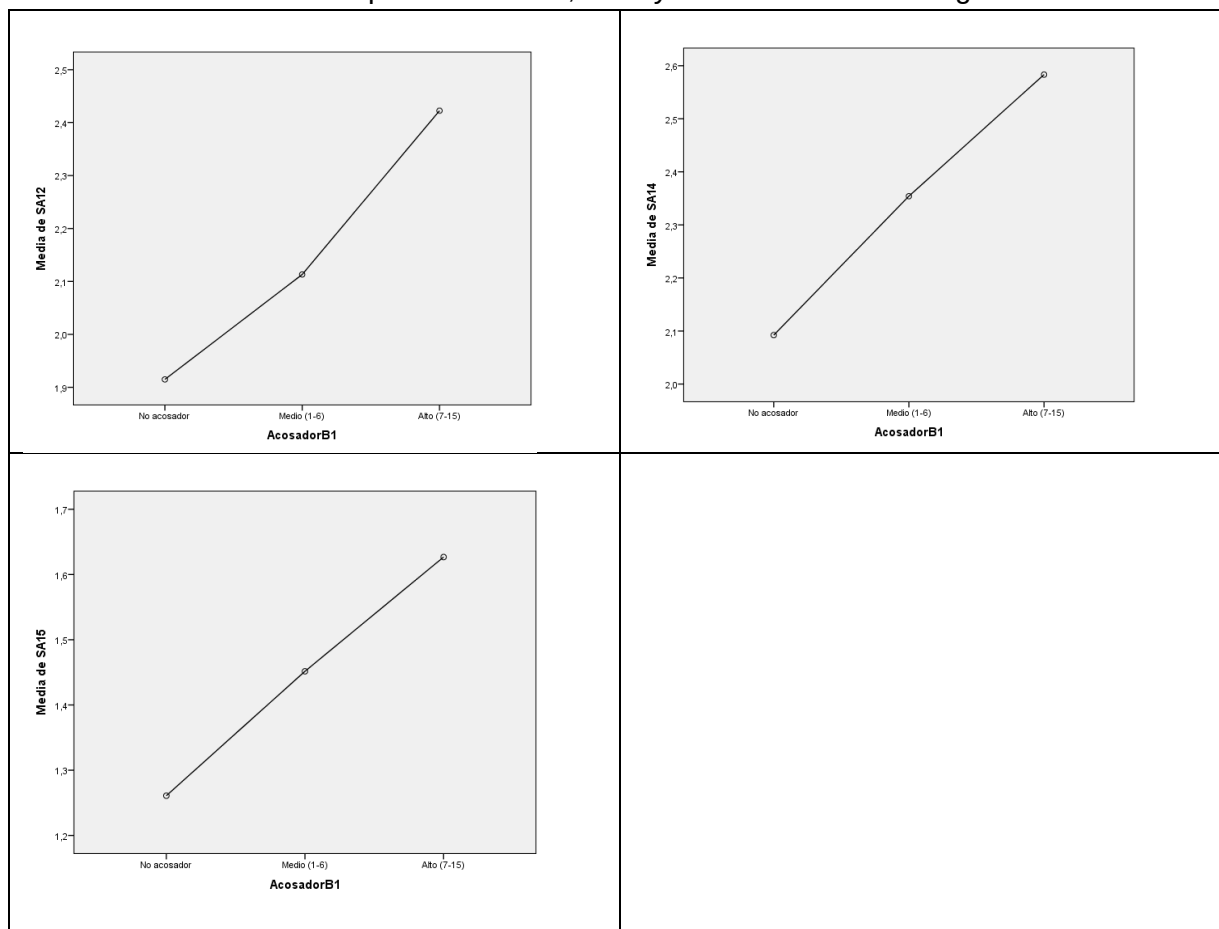
Ítems	Emociones	X^2	Sig
	SA11. Felicidad	2,42	,298
	SA12. Miedo	16,38	,000
	SA13. Sorpresa	3,14	,208
	SA14. Asco	9,55	,008
	SA15. Entusiasmo	13,55	,001
	SA21. Felicidad	,186	,911
	SA22. Tristeza	2,40	,300
	SA23. Miedo	5,68	,058
	SA24. Sorpresa	5,92	,052
	SA25. Entusiasmo	3,84	,147
	SA31. Felicidad	1,39	,499
	SA32. Tristeza	1,92	,383
	SA33. Miedo	3,27	,195
	SA34. Sorpresa	3,92	,140
	SA35. Entusiasmo	11,34	,003
	SA41. Felicidad	,722	,697
	SA42. Tristeza	17,54	,000
	SA43. Miedo	9,84	,007
	SA44. Enojo	21,69	,000
	SA45. Asco	13,16	,001

Fuente: Elaboración propia

Encontramos diferencias significativas de Percepción Emocional entre Acosadores Altos, Medio y No Acosadores sobre todo en las fotografías 1 y 4. Las emociones que presentan más diferencias de percepción son por este orden: miedo (2), asco (2), entusiasmo (2), tristeza (1) y enojo (1). No hay diferencias en la percepción de las emociones de felicidad (4/4) y sorpresa (3/3).

Las emociones que siempre se perciben con diferencias son asco (2/2) y enojo (1/1). Por ejemplo en la primera fotografía (SA1), en 3 de las 5 emociones la percepción de los acosadores altos es siempre más alta que las de los otros alumnos. Las gráficas son similares e indican un aumento claro de la percepción de esas emociones (miedo, asco, entusiasmo) conforme el alumno es más acosador.

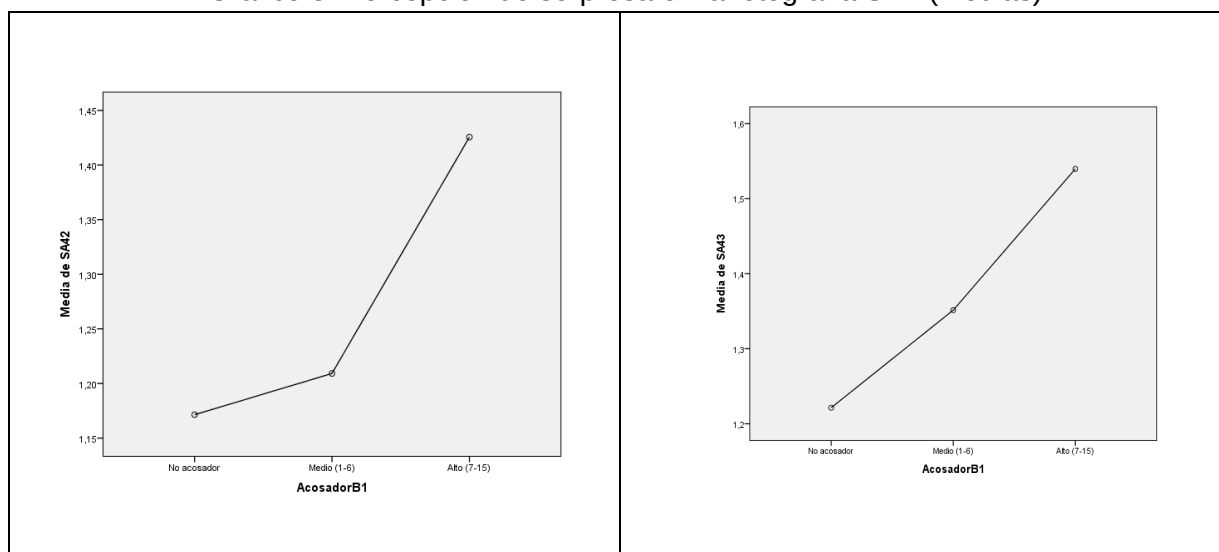
Gráfico 2. Percepción de miedo, asco y entusiasmo en la fotografía SA1

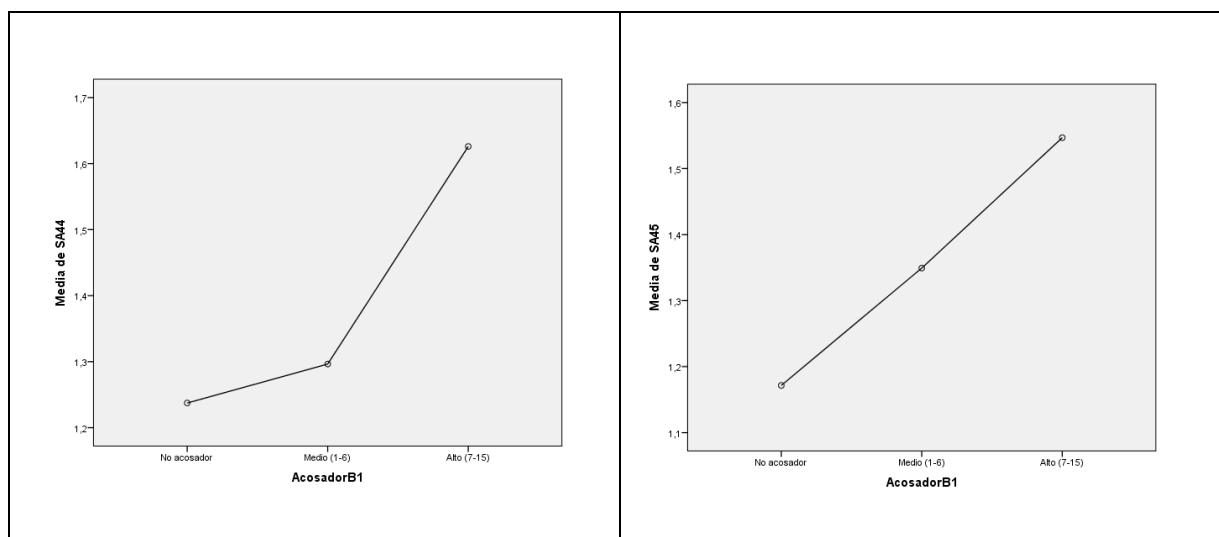


Fuente: Elaboración propia

- En la cuarta fotografía (SA4), podemos observar gráficas similares: un aumento claro de la percepción de 4 de las 5 emociones evaluadas (tristeza, miedo, enojo y asco) conforme el alumno es más acosador.

Gráfico 3. Percepción de sorpresa en la fotografía SA4 (medias)





Fuente: Elaboración propia

7.1.2. Diferencias en Facilitación Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores

En este bloque vamos a analizar si hay diferencias significativas en la capacidad de generar y utilizar las emociones adecuadas en diferentes situaciones vitales entre los sujetos más o menos acosadores.

Tabla 84: Diferencias de Facilitación Emocional entre Acosadores Altos, Medio y No Acosadores (Contraste: Kruskal-Wallis de muestras independientes)

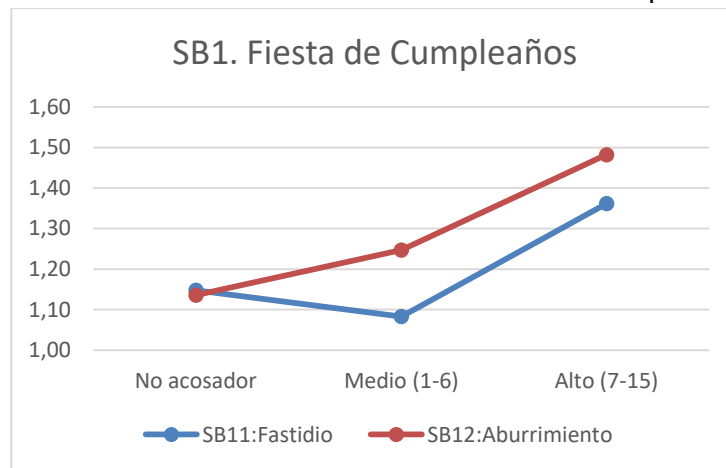
Ítems	Emociones	X ²	Sig
SB1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?	SB11. Fastidio	22,48	,000
	SB12. Aburrimiento	15,47	,000
	SB13. Alegría	4,27	,118
SB2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?	SB21. Enojo	8,19	,017
	SB22. Entusiasmo	3,99	,136
	SB23. Frustración	18,00	,000
SB3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?	SB31. Tensión	6,02	,049
	SB32. Pena	19,99	,000
	SB33. Ánimo neutral	,115	,944
SB4. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.	SB41. Felicidad	6,10	,047
	SB42. Sorpresa	2,36	,307
	SB43. Tristeza	1,70	,426
SB5. ¿Qué estado de ánimo sería útil que sintiera un médico cuando selecciona un tratamiento para un paciente con un tumor cancerígeno? El doctor debe aplicar varios procedimientos eficaces, pero conflictivos entre sí al tratar el tumor.	SB51. Felicidad	18,32	,000
	SB52. Ánimo neutral	4,12	,127
	SB53. Enojo y desafío	20,00	,000

Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar que en 9 de las 15 emociones sugeridas como más o menos útiles en diferentes situaciones vitales hay diferencias significativas entre los sujetos que ejercen más o menos niveles de acoso. En todas estas situaciones los alumnos más acosadores consideran más útiles estas emociones que los alumnos no acosadores. Por

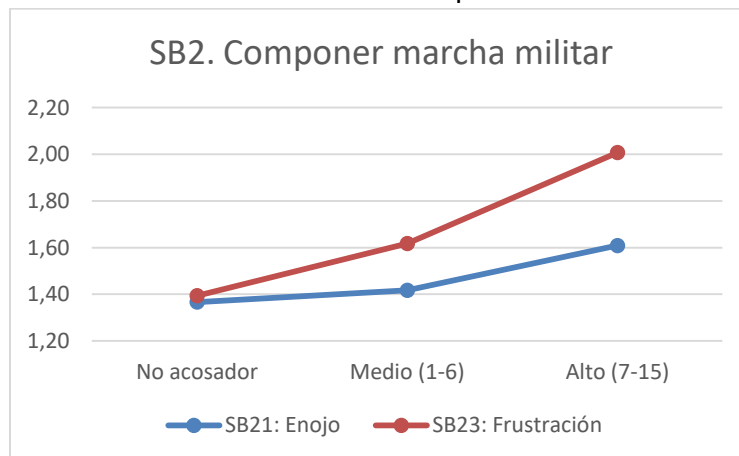
ejemplo, veamos el gráfico comparativo de la situación SB1 (preparar una fiesta de cumpleaños) en relación a los estados de ánimo de fastidio y aburrimiento. Comprobamos que los alumnos más acosadores manifiestan mayor nivel de ambos estados de ánimo que los otros ante esta situación, lo que nos indica cierto nivel de desajuste o diferencia emocional.

Gráfico 4. Diferencia de emociones ante una fiesta de cumpleaños (medias)



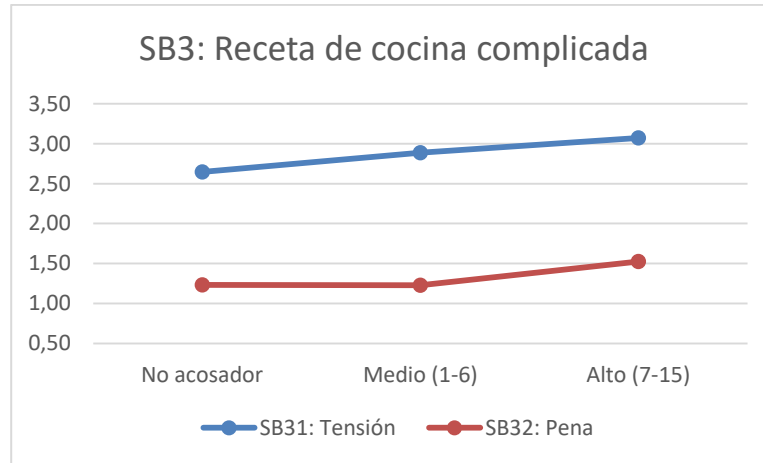
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Diferencia de emociones ante componer una marcha militar (medias)



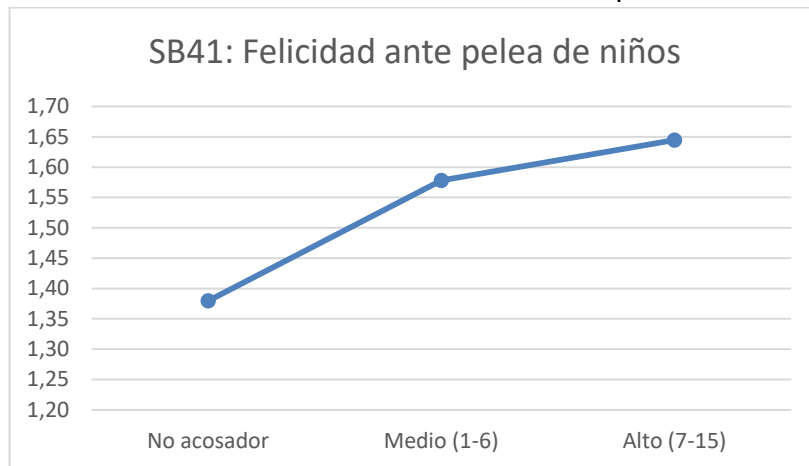
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Diferencia de emociones ante una receta de cocina complicada (medias)



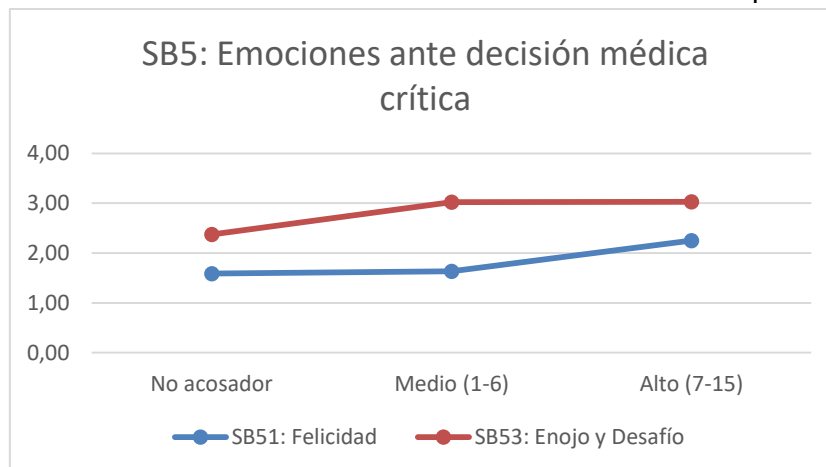
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Diferencia de emoción de felicidad ante una pelea de niños (medias)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8. Diferencia de emociones ante una receta de cocina complicada (medias)



Fuente: Elaboración propia

En general comprobamos que los alumnos más acosadores manifiestan mayor nivel de estados emocionales tanto positivos como negativos ante diversas situaciones de la vida que los alumnos acosadores de nivel medio y los no acosadores. De alguna manera estamos ante ciertos niveles de desajuste o diferencia emocional.

7.1.3. Diferencias en Comprensión Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores

En este bloque vamos a analizar si hay diferencias significativas en la capacidad de comprender sus propias emociones y las de los demás entre los sujetos más o menos acosadores. Para ello usaremos tablas de contingencia y contraste de Chi-Cuadrado.

Tabla 85: Diferencias en comprensión emocional (Chi cuadrado)

Items	Chi cuadrado	Sig
SC1	3,908	,865
SC2	7,477	,486
SC3	11,422	,179
SC4	8,456	,390
SC5	17,743	,023*
SC6	4,451	,814
SC7	12,618	,126
SC8	10,844	,211
SC9	10,282	,246
SC10	5,886	,660
SC11	27,725	,001*
SC12	4,520	,807
SC13	18,645	,017*
SC14	13,411	,098
SC15	16,373	,037*
SC16	18,456	,018*
SC17	11,459	,177
SC18	8,961	,346
SC19	6,784	,560
SC20	8,934	,348

Fuente: Elaboración propia

De manera general podemos afirmar que solo en 6 de las 20 Progresiones emocionales planteadas hay diferencias significativas entre los alumnos más o menos acosadores. En esos casos las emociones más positivas son percibidas en menor porcentaje de alumnos más acosadores que los alumnos acosadores medios o no acosadores.:

Analizamos ahora cada una de ellas mediante tablas de contingencia:

Ilustración 41: Test MSCEIT, Sección C, 5ª situación

- 5.** Rafa suele estar bastante contento en el trabajo y las cosas también le van bien en casa. Pensaba que tanto él como sus compañeros de trabajo recibían un buen sueldo y un trato justo. Hoy todo su equipo, incluido él, recibió un aumento de sueldo como parte de los ajustes salariales de la empresa. Rafa se sintió _____.
- a. sorprendido y conmovido
 - b. tranquilo y calmado
 - c. satisfecho y eufórico
 - d. humillado y culpable
 - e. orgulloso y dominante

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Podemos comprobar que, aunque la tendencia de los datos (emociones) es similar entre los alumnos, son menos los alumnos más acosadores (42,1%) los que tienen sentimientos de satisfacción y euforia después de una hipotética situación de aumento de sueldo en el trabajo, frente a los otros dos grupos de alumnos, que alcanzan porcentajes más altos: acosadores medios (51,7%) y no acosadores (47,2%).

Tabla 86: Tabla de contingencia Nivel de Acoso x Comprensión Emocional SC5 (Sig= ,023)

			AcosadorB1			Total
			No acosador	Medio (1-6)	Alto (7-15)	
SC5	A	Recuento	50	174	45	269
		%	35,2%	29,9%	32,1%	31,1%
	B	Recuento	4	29	15	48
		%	2,8%	5,0%	10,7%	5,6%
	C	Recuento	67	301	59	427
		%	47,2%	51,7%	42,1%	49,4%
	D	Recuento	5	7	5	17
		%	3,5%	1,2%	3,6%	2,0%
	E	Recuento	16	71	16	103
		%	11,3%	12,2%	11,4%	11,9%
Total	Recuento	142	582	140	864	
	%	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 42: Test MSCEIT, Sección C, 11ª situación

- 11.** Teresa estaba viendo la televisión para seguir la evolución de la gran tormenta que se estaba acercando a la costa en la que vivían sus padres. Conforme la tormenta se dirigía hacia la casa de sus padres se iba sintiendo ansiosa e impotente. En el último minuto, sin embargo, la tormenta cambió de dirección, quedando a salvo toda esa zona del litoral. Ella sintió _____.
- a. alivio y gratitud
 - b. sorpresa y conmoción
 - c. tensión y alivio
 - d. expectación y ansiedad
 - e. expectación y calma

Fuente: Test MSCEIT (2009)

De nuevo comprobamos que, aunque la tendencia de los datos (emociones) es similar entre los alumnos, son menos los alumnos más acosadores (52,12%) los que tienen sentimientos de alivio y gratitud después de una hipotética situación de tormenta

dirigiéndose a casa de sus padres, frente a los otros dos grupos de alumnos, que alcanzan porcentajes más altos: acosadores medios (66,5%) y no acosadores (73,8%).

Tabla 87: Tabla de contingencia SC11 * AcosadorB1 (Sig= ,001)

			AcosadorB1			Total
			No acosador	Medio (1-6)	Alto (7-15)	
SC11	A	Recuento	104	383	72	559
		%	73,8%	66,5%	52,2%	65,4%
	B	Recuento	5	18	13	36
		%	3,5%	3,1%	9,4%	4,2%
	C	Recuento	22	102	33	157
		%	15,6%	17,7%	23,9%	18,4%
	D	Recuento	1	18	9	28
		%	0,7%	3,1%	6,5%	3,3%
	E	Recuento	9	55	11	75
		%	6,4%	9,5%	8,0%	8,8%
	Total	Recuento	141	576	138	855
		%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 43: Test MSCEIT, Sección C, 13ª situación

- 13.** Un niño que esperaba alegremente que llegara su fiesta de cumpleaños se sintió triste una vez transcurrida ésta. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?
- a. Un gamberro le insultó y él se defendió.
 - b. Dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron.
 - c. Comió demasiado pastel.
 - d. Su madre le avergonzó delante de otros niños.
 - e. Su padre lo acusó de algo que no había hecho.

Fuente: Test MSCEIT (2009)

Como podemos observar, aunque la tendencia de los datos (emociones) es similar entre los alumnos, son menos los alumnos más acosadores (42,9%) los que consideran que el cambio en el estado de ánimo del niño se debe a la ausencia de dos de sus amigos que esperaba que viniesen a su fiesta, frente a los otros dos grupos de alumnos, que alcanzan porcentajes más altos: acosadores medios (54,2%) y no acosadores (61,9%).

Tabla 88: Tabla de contingencia

			AcosadorB1			Total
			No acosador	Medio (1-6)	Alto (7-15)	
SC13	A	Recuento	8	62	20	90
		% dentro de AcosadorB1	5,8%	10,7%	14,3%	10,5%
	B	Recuento	86	313	60	459
		% dentro de AcosadorB1	61,9%	54,2%	42,9%	53,6%
	C	Recuento	1	25	11	37
		% dentro de AcosadorB1	0,7%	4,3%	7,9%	4,3%
	D	Recuento	32	132	36	200
		% dentro de AcosadorB1	23,0%	22,8%	25,7%	23,3%
	E	Recuento	12	46	13	71
		% dentro de AcosadorB1	8,6%	8,0%	9,3%	8,3%

	Recuento	139	578	140	857
Total	% dentro de AcosadorB1	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 44: Test MSCEIT, Sección C, 15ª situación

- 15. Un hombre se encontraba relajado y posteriormente sintió admiración. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- a. Mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante.
 - b. Escuchó una historia sobre un deportista que había establecido un nuevo récord mundial.
 - c. Su amigo llamó para decirle que acababa de comprarse un coche deportivo a un buen precio.
 - d. Llegó un paquete con un regalo de su madre.
 - e. Su médico llamó para decirle que su revisión indicaba que gozaba de buena salud.

Fuente: Test MSCEIT (2009)

El comentario es más complicado en este caso, pero señala de nuevo una discrepancia importante entre los más acosadores y los otros dos grupos de alumnos. Ante la transición de emociones de relajación a admiración los alumnos más acosadores se decantan por la explicación de una llamada del médico para confirmarles su buena salud (38% frente a 27%), mientras que los alumnos menos acosadores se decantan por una explicación de resolución de un problema importante (26 y 31 % frente a 20%).

Tabla 89: Tabla de contingencia

			AcosadorB1			Total
			No acosador	Medio (1-6)	Alto (7-15)	
SC15	A	Recuento	36	180	28	244
		% dentro de AcosadorB1	26,7%	31,5%	20,6%	28,9%
	B	Recuento	31	94	23	148
		% dentro de AcosadorB1	23,0%	16,4%	16,9%	17,6%
	C	Recuento	15	45	15	75
		% dentro de AcosadorB1	11,1%	7,9%	11,0%	8,9%
	D	Recuento	16	96	18	130
		% dentro de AcosadorB1	11,9%	16,8%	13,2%	15,4%
	E	Recuento	37	157	52	246
		% dentro de AcosadorB1	27,4%	27,4%	38,2%	29,2%
Total	Recuento	135	572	136	843	
	% dentro de AcosadorB1	100%	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 45: Test MSCEIT, Sección C, 16ª situación

16. Los sentimientos de una mujer se transformaron de expectación en amor. ¿Qué pudo provocar ese cambio?

- a. Realizó una donación y pensó en toda la gente a la que ayudaría.
- b. Se compró un vestido que le favorecía mucho.
- c. Leyó una revista sobre una estrella de cine que le resultaba muy atractiva.
- d. Su madre la llamó para decirle que le iba a mandar un regalo de cumpleaños sorprendente.
- e. Fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo.

Fuente: Test MSCEIT (2009)

De nuevo comprobamos que, aunque la tendencia de los datos (emociones) es similar entre los alumnos, son menos los alumnos más acosadores (55,8%) los que creen que los sentimientos de una mujer cambiaron porque acudió a una cita con un hombre con el que tenía muchas cosas en común, frente a los otros dos grupos de alumnos, que alcanzan porcentajes más altos: acosadores medios (64,2%) y no acosadores (73,9%).

Tabla 90: Tabla de contingencia

		AcosadorB1			Total	
		No acosador	Medio (1-6)	Alto (7-15)		
SC16	A	Recuento	19	102	20	141
		% dentro de AcosadorB1	13,8%	18,1%	14,5%	16,8%
	B	Recuento	7	38	15	60
		% dentro de AcosadorB1	5,1%	6,7%	10,9%	7,1%
	C	Recuento	5	32	11	48
		% dentro de AcosadorB1	3,6%	5,7%	8,0%	5,7%
	D	Recuento	5	30	15	50
		% dentro de AcosadorB1	3,6%	5,3%	10,9%	5,9%
	E	Recuento	102	363	77	542
		% dentro de AcosadorB1	73,9%	64,2%	55,8%	64,4%
	Total	Recuento	138	565	138	841
		% dentro de AcosadorB1	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

7.1.4. Diferencias en Manejo Emocional entre Acosadores Altos, Acosadores Medios y No Acosadores

En este bloque vamos a analizar si hay diferencias significativas en la capacidad de manejar emociones en diferentes historias vitales entre los sujetos más o menos acosadores. En este caso volveremos a usar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes dado que la medida es de tipo ordinal. Globalmente podemos afirmar que en solo 6 de las 20 comparaciones que hacemos encontramos diferencias significativas.

Tabla 91: Diferencias en Manejo Emocional (Kruskal-Wallis)

<i>Historietas</i>	<i>Acciones</i>	<i>X²</i>	<i>Significación</i>
Historieta 1	Acción 1	2,12	,346
	Acción 2	5,78	,056
	Acción 3	11,91	,003
	Acción 4	5,79	,055
Historieta 2	Acción 1	4,26	,119
	Acción 2	,194	,908
	Acción 3	14,92	,001
	Acción 4	14,02	,001
Historieta 3	Acción 1	4,00	,135
	Acción 2	3,15	,206
	Acción 3	,556	,757
	Acción 4	3,66	,160
Historieta 4	Acción 1	14,19	,001
	Acción 2	6,16	,046
	Acción 3	3,06	,216
	Acción 4	7,81	,020
Historieta 5	Acción 1	4,62	,099
	Acción 2	5,74	,056
	Acción 3	4,99	,082
	Acción 4	,936	,626

Fuente: Elaboración propia

Para analizar esas diferencias significativas recurrimos a una gráfica de medias, que aunque no es la medida más adecuada sí es bastante gráfica de la diferencia de manejo de emociones.

Ilustración 46: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 1

- 1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?**

Acción 1: Se levantó y disfrutó del resto del día.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

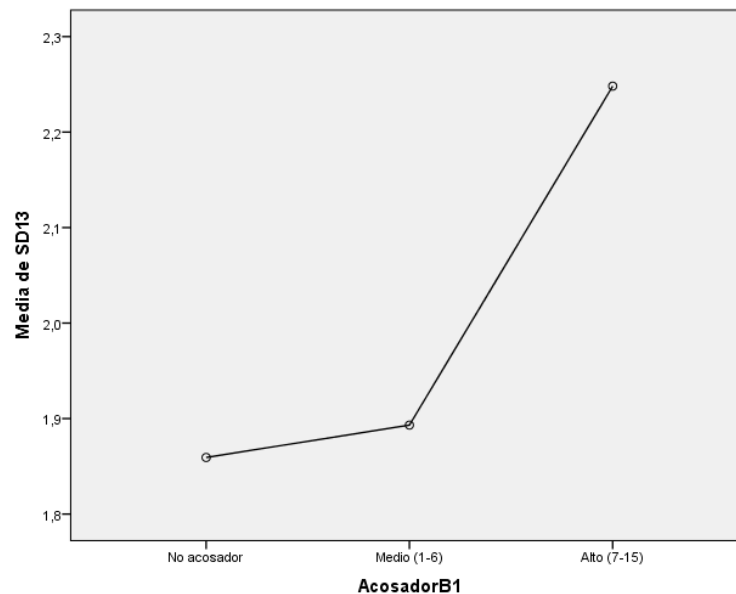
Acción 4: Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

En la situación 1 la acción 3, que es la mayoritariamente considerada menos eficaz, es considerada más eficaz por los alumnos más acosadores que por el resto de alumnos.

Gráfico 9. Diferencias en Situación 1, Acción 3



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 47: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 2

- 2. Andrés trabaja tan duro, incluso más, que uno de sus colegas. De hecho, por lo general sus ideas son mejores y obtiene resultados muy positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se implica en la política de la empresa de tal manera que progresa. Así, cuando el jefe de Andrés anunció que el premio al mérito anual sería para su colega, Andrés se enojó mucho. ¿En qué grado serían eficaces cada una de estas acciones para ayudar a Andrés a sentirse mejor?**

Acción 1: Andrés se tomó un descanso y recapitó sobre las cosas buenas de su vida y su trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Se sintió fatal por comportarse de esa manera y se dijo que no conseguiría nada enfadándose por algo que escapaba a su control.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

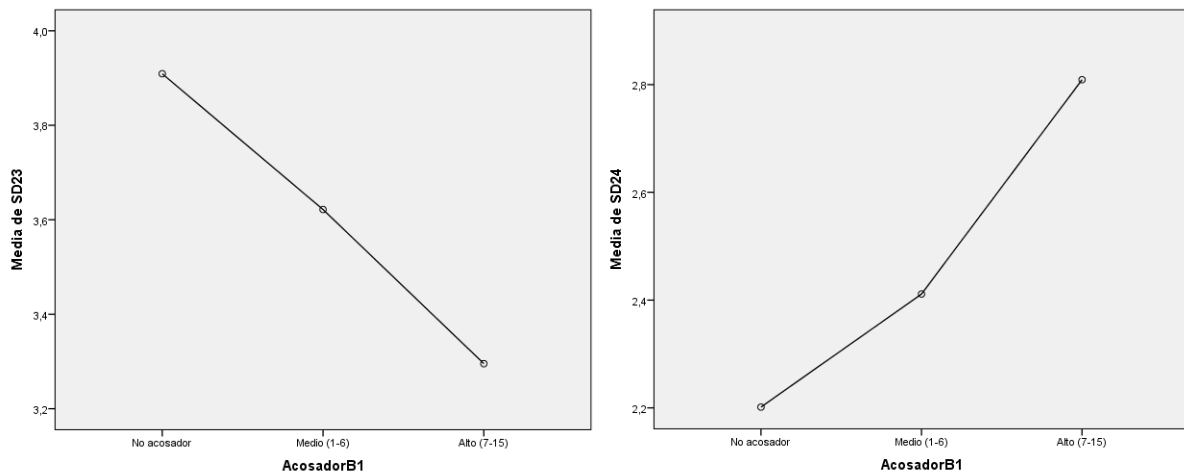
Acción 4: Andrés decidió decirle a la gente que su colega había realizado un trabajo muy pobre y que, por tanto, no se merecía el premio. Reunió documentos e informes para demostrar su punto de vista y así fundamentar su palabra.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

En el caso de la situación 2, el manejo de emociones vuelve a ser diferente entre los más y menos acosadores. De hecho las gráficas de medias tienen tendencias inversas en cuanto a las acciones 3 y 4. Los más acosadores creen que es más eficaz criticar a otro compañero de trabajo (acción 4), mientras que los menos acosadores consideran que no tiene sentido enfadarse (acción 3).

Gráficos 10 y 11. Diferencias en Situación 2, Acciones 3 y 4



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 48: Test MSCEIT, Sección D, Historieta 4

- 4. A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le diviertan o le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?**

Acción 1: Eduardo llamó a unos amigos con los que no hablaba desde hacía tiempo e hizo planes para visitarlos.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer más ejercicio.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Eduardo notaba que deprimía a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera lo que le estaba sucediendo. Sentía que necesitaba tiempo para estar consigo mismo.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

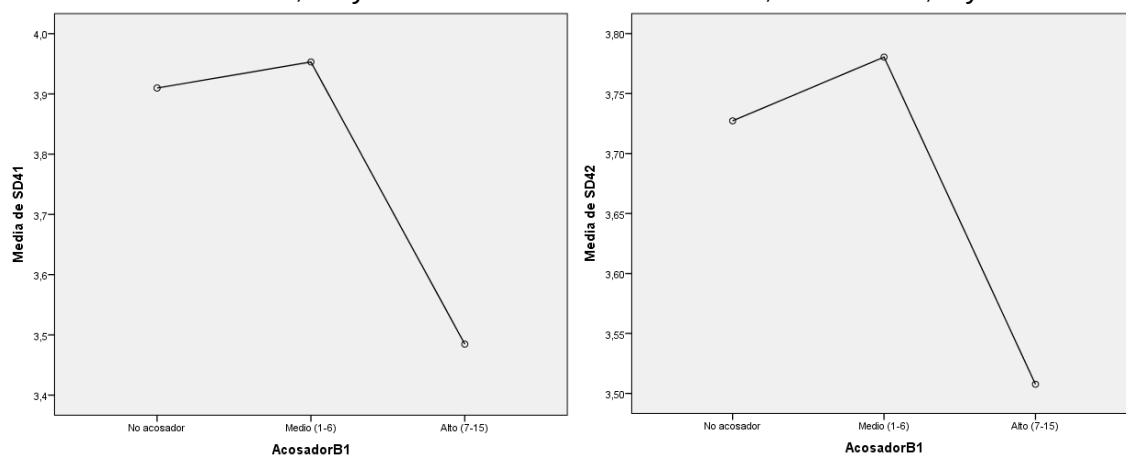
Acción 4: Se dio cuenta de que relajarse delante de la TV por la noche, con una o dos cervezas, le ayudaba a sentirse mejor.

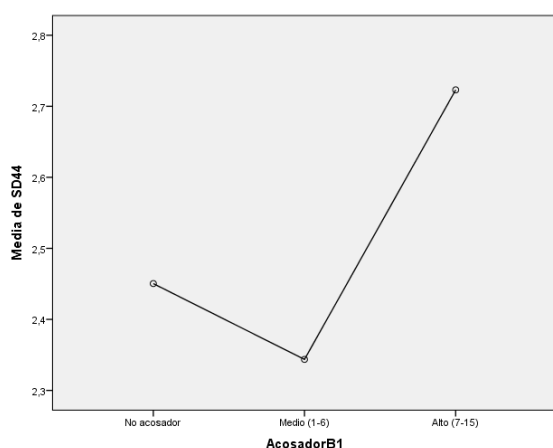
a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fuente: Test MSCEIT (2009)

En cuanto a la situación 4, los acosadores creen más eficaz la acción 4 (ver la TV y tomar cerveza), mientras que los no acosadores creen más eficaces las acciones 1 (llamar a unos amigos) y 2 (comer mejor, acostarse temprano y hacer ejercicio).

Gráficos 12, 13 y 14. Diferencias en Situación 4, Acciones 1, 2 y 4





Fuente: Elaboración propia

Como **resumen de diferencias en inteligencia emocional** entre alumnos más y menos acosadores podemos afirmar que la diferencia media está en torno al 38%, que la rama más diferente es la de Facilitación Emocional (60%), y que la rama menos diferente es la de Manejo Emocional (20%). No es que sea una diferencia absolutamente clara pero sí señala la presencia de algunas diferencias emocionales entre los alumnos más acosadores y los menos acosadores en porcentajes destacables.

Tabla 92: Resumen de diferencias en inteligencia emocional

	Dif	Sit	%
Percepción	9	20	45%
Facilitación	9	15	60%
Comprensión	5	20	25%
Manejo	6	20	30%
Total	29	75	38,6%

Fuente: Elaboración propia

7.2. ¿Existen diferencias de inteligencia emocional entre los alumnos acosadores puros y los alumnos víctimas puras?

En este apartado pretendemos explorar si existen diferencias emocionales entre los alumnos que son solo acosadores y los que son solo víctimas. Para ello seguimos el siguiente procedimiento:

De forma manual, comparando los valores totales de las variables A (Acoso Total) y B (Víctima Total), creamos una variable denominada AcoVicBeta que nos permite dividir a los alumnos en tres grupos:

-Acosadores (valor 1): declararan realizar conductas de acoso ($A > 15$), pero no sufren conductas de acoso ($B = 15$). Identificamos 112 alumnos con este perfil.

-Víctimas (valor 0): declaran sufrir conductas de acoso ($B > 15$), pero no realizan conductas de acoso ($A = 15$). Identificamos 57 alumnos con este perfil.

-Acosador y Víctima (valor 2): declararan realizar conductas de acoso ($A > 15$) y también sufren conductas de acoso ($B > 15$).

-Los alumnos que no acosan ni sufren acoso ($A = 15$ y $B = 15$) no los contemplaremos en nuestro análisis.

Tabla 93: Recuento de Acosadores Puros y Víctimas Puras

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Víctima solo	57	7,5
	Acosador solo	112	14,8
	Acosador y Víctima	587	77,6
	Total	756	100,0
Perdidos	Sistema	204	
	Total	960	

Fuente: elaboración propia

A continuación debemos eliminar de la variable AcoVicBeta a los alumnos que son acosadores y víctimas a la vez (valor 2). Crearemos entonces una nueva variable denominada AcoVicBeta2. En este análisis solo compararemos a los alumnos que son solo acosadores con los alumnos que son solo víctimas en un intento de comprender un poco más si las conductas de acoso tienen alguna relación con la inteligencia emocional.

Diferencias de percepción emocional entre alumnos acosadores y alumnos víctimas

En esta caso usamos la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann-Whitney para la Sección A (Percepción Emocional).

Tabla 94: Diferencias de Percepción Emocional entre Acosadores puros y Víctimas puras (U de Mann-Whitney)

Ítems	Emociones	U	Sig
	SA11. Felicidad	2919,5	,545
	SA12. Miedo	2873,5	,265
	SA13. Sorpresa	3048	,865
	SA14. Asco	2891,5	,343
	SA15. Entusiasmo	2713,5	,116
	SA21. Felicidad	2809	,101
	SA22. Tristeza	3064,5	,807
	SA23. Miedo	2906	,427
	SA24. Sorpresa	3029	,910
	SA25. Entusiasmo	3011	,589
	SA31. Felicidad	2704,5	,013
	SA32. Tristeza	3025,5	,767
	SA33. Miedo	2671	,210
	SA34. Sorpresa	2771	,145
	SA35. Entusiasmo	2895,5	,602
	SA41. Felicidad	3095	,880
	SA42. Tristeza	2913,5	,407
	SA43. Miedo	2931	,474
	SA44. Enojo	3077	,989
	SA45. Asco	3001	,908

Fuente: Elaboración propia

La conclusión a que llegamos es que de las 20 emociones que sometemos a comparación en 4 fotografías tan solo existen diferencias significativas entre acosadores y víctimas en 1 de ellas (fotografía 3, emoción: felicidad). Nos encontramos entonces con la sorpresa de que acosadores y acosados puros básicamente no se diferencian en sus percepciones emocionales.

Tabla 95: Acosador y Víctima en 3ª Foto, Felicidad, SA31 (Percepción Emocional)

			1= Ausencia	2	3	4	5= Extrema
SA31	Víctima	Recuento	83,9%	12,5%	1,8%	0	1,8%
		%	104	3	2	0%	0
	Acosador	Recuento	95,4%	2,8%	1,8%	0	0,0%
		%	151	10	3	0%	1

Fuente: Elaboración propia

Diferencias de Facilitación Emocional entre alumnos acosadores puros y alumnos víctimas puros

En este caso usamos también la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann-Whitney para la Sección B (Facilitación Emocional).

Tabla 96: Diferencias de Facilitación Emocional entre Acosadores puros y Víctimas puras (Contraste: U de Mann-Whitney para dos muestras independientes)

Ítems	Emociones	U	Sig
SB1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?	SB11. Fastidio	2999,5	,407
	SB12. Aburrimiento	2985,5	,810
	SB13. Alegría	2988,5	,462
SB2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?	SB21. Enojo	2754	,323
	SB22. Entusiasmo	2993,5	,834
	SB23. Frustración	2584	,260
SB3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?	SB31. Tensión	2566,5	,202
	SB32. Pena	2647,5	,527
	SB33. Ánimo neutral	2595,5	,240
SB4. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.	SB41. Felicidad	2548	,299
	SB42. Sorpresa	2741	,589
	SB43. Tristeza	2740,5	,725
SB5. ¿Qué estado de ánimo sería útil que sintiera un médico cuando selecciona un tratamiento para un paciente con un tumor cancerígeno? El doctor debe aplicar varios procedimientos eficaces, pero conflictivos entre sí al tratar el tumor.	SB51. Felicidad	2744,5	,771
	SB52. Ánimo neutral	2514,5	,084
	SB53. Enojo y desafío	2176	,005

Fuente: Elaboración Propia

Podemos comprobar que de las 5 situaciones planteadas y 15 emociones sugeridas como más o menos útiles en ellas tan solo en una situación (5ª, decisión médica crítica) y en una emoción (enojo y desafío) se diferencian significativamente acosadores y víctimas puras. De nuevo esto viene a confirmar lo hallado en la sección A: acosadores y víctimas no se diferencian en Facilitación Emocional.

Tabla 97: Acosador y Víctima en Situación 5, Enojo y Desafío (Facilitación Emocional)

		1= Nada útil	2	3	4	5= Muy útil
SB53	Víctima	Recuento	28	9	4	7
		%	50,9%	16,4%	7,3%	12,7%
	Acosador	Recuento	31	17	18	13
		%	29,0%	15,9%	16,8%	12,1%

Fuente: Elaboración Propia

Diferencias de Comprensión Emocional entre alumnos acosadores puros y alumnos víctimas puras

En este bloque vamos a analizar si hay diferencias significativas en la capacidad de comprender sus propias emociones y las de los demás entre los sujetos más o menos acosadores. Para ello usaremos tablas de contingencia y contraste de Chi-Cuadrado.

Tabla 98: Diferencias en comprensión emocional entre acosadores y víctimas (Chi cuadrado)

Items	Chi cuadrado	Sig
SC1	,908	,923
SC2	3,70	,448
SC3	6,35	,174
SC4	7,42	,115
SC5	1,45	,835
SC6	3,30	,509
SC7	4,47	,345
SC8	13,02	,011
SC9	3,61	,460
SC10	4,94	,294
SC11	5,13	,274
SC12	1,49	,828
SC13	6,28	,179
SC14	7,55	,109
SC15	2,27	,685
SC16	,72	,948
SC17	2,47	,649
SC18	2,26	,687
SC19	,71	,949
SC20	5,31	,257

Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar que en tan solo 1 de las 20 progresiones emocionales planteadas se diferencian significativamente acosadores y víctimas puras (ante el robo de su coche, las víctimas se sienten sobre todo impotentes y desesperados, mientras que los acosadores se sienten sobre todo indignados aun que también impotentes). De nuevo esto viene a confirmar lo hallado en las secciones A y B: acosadores y víctimas no se diferencian en Facilitación Emocional.

Tabla 99: Diferencias entre Acosadores y Víctimas Puras (emociones ante el robo de su coche)

			A	B	C	D	E	Total
SC8	Víctima	Recuento	9	27	12	1	7	56
		%	16,1%	48,2%	21,4%	1,8%	12,5%	100%
	Acosador	Recuento	13	46	46	0	3	108
		%	12,0%	42,6%	42,6%	0,0%	2,8%	100%
Total		Recuento	22	73	58	1	10	164
		%	13,4%	44,5%	35,4%	0,6%	6,1%	100%

Fuente: Elaboración propia

Diferencias de Manejo Emocional entre alumnos acosadores puros y alumnos víctimas puras

En esta caso usamos la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann-Whitney para la Sección D (Manejo Emocional).

Tabla 100: Diferencias en Manejo Emocional entre Acosadores y Víctimas (U de Mann-Whitney)

<i>Historietas</i>	<i>Acciones</i>	<i>U</i>	<i>Significación</i>
Historieta 1	Acción 1	2958	,789
	Acción 2	2602,5	,199
	Acción 3	2810,5	,607
	Acción 4	2889,5	,832
Historieta 2	Acción 1	2440,5	,112
	Acción 2	2814,5	,938
	Acción 3	2774	,739
	Acción 4	2557	,294
Historieta 3	Acción 1	2561	,581
	Acción 2	2442	,265
	Acción 3	2537,5	,579
	Acción 4	2657	,934
Historieta 4	Acción 1	2409,5	,238
	Acción 2	2381	,241
	Acción 3	2504	,499
	Acción 4	2440,5	,403
Historieta 5	Acción 1	2713,5	,940
	Acción 2	2245,5	,048
	Acción 3	2357	,161
	Acción 4	2751,5	,986

Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar que de las 5 historietas planteadas y 20 acciones sugeridas como más o menos útiles en ellas tan solo en una historieta (5ª, incidente de conducción) y en una acción (2ª, aceptar estas situaciones) se diferencian significativamente acosadores puros y víctimas puras. De nuevo esto viene a confirmar lo hallado en las secciones A, B y C: acosadores y víctimas no se diferencian en Manejo Emocional.

Tabla 101: Comparación entre Acosadores Puros y Víctima Puras. Manejo Emocional

		Muy Ineficaz	Algo Ineficaz	Ni Eficaz, Ni Ineficaz	Algo Eficaz	Muy Eficaz	X^2	Sig
SD52	Víctima	3,8%	9,6%	7,7%	30,8%	48,1%	,908 ^a	,923
	Acosador	5,7%	12,3%	19,8%	28,3%	34,6%		

Fuente: Elaboración propia

7.3. Resumen de relaciones entre acoso escolar e inteligencia emocional

Hemos realizados dos comparaciones: entre alumnos más o menos acosadores (altos, medios y no acosadores) y entre alumnos acosadores puros y víctimas puras. De manera general podemos afirmar que hay suficientes diferencias significativas entre los primeros como para señalar que hay evidencias que apuntan a comportamientos emocionales diferentes entre los alumnos en función del grado de acoso ejercido. Estas diferencias están en torno a la mitad en percepción y facilitación emocional, pero solo en torno a la cuarta parte en comprensión y manejo emocional.

Por el contrario casi no hemos encontrado diferencias entre los alumnos acosadores puros y alumnos víctimas puras. Apenas se diferencian en una de las 15-20 situaciones emocionales planteadas en las cuatro ramas de inteligencia emocional evaluadas: percepción, comprensión, facilitación y manejo emocional.

Capítulo 8. Comparaciones por sexo, curso y repeticiones

8.1. Comparaciones por sexo

Diferencias por sexos en conductas de acoso realizadas

En la siguiente tabla podemos comprobar que hombres y mujeres se diferencian significativamente en 7 de las 15 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: A1 (insultar), A3 (motes), A6 (reírse), A7 (amenazar), A8 (pegar2), A11 (difamar) y A13 (esconder). En cuanto a si esas conductas de acoso las ejercen más los hombres o las mujeres, debemos acudir a la siguiente tabla de porcentajes. La mayoría de las conductas de acoso se dan en mayor porcentaje en los hombres que en las mujeres, salvo dos de ellas, ignorar y hablar mal de otros, donde las mujeres presentan porcentajes mayores.

Tabla 102: Comparación entre hombres y mujeres. Acoso ejercido

		Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
A1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Mujer	55,1%	42,7%	2,3%	21,364 ^a	,000
	Hombre	40,0%	56,4%	3,6%		
A2. Romper cosas personales de otros/as	Mujer	96,5%	3,5%	0,0%	4,581 ^a	,101
	Hombre	93,7%	6,1%	0,2%		
A3. Poner motes insultantes	Mujer	75,3%	24,1%	0,6%	9,417 ^a	,009
	Hombre	68,2%	29,3%	2,5%		
A4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Mujer	95,7%	4,1%	0,2%	,876 ^a	,645
	Hombre	94,4%	5,4%	0,2%		
A5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Mujer	57,9%	40,2%	1,8%	2,439 ^a	,295
	Hombre	60,8%	36,3%	2,9%		
A6. Reírse de alguno/a compañero	Mujer	50,1%	47,0%	2,9%	8,220 ^a	,016
	Hombre	41,5%	53,5%	5,0%		
A7. Amenazar	Mujer	93,4%	6,4%	0,2%	10,126 ^a	,006
	Hombre	87,3%	12,2%	0,5%		
A8. Pegar	Mujer	91,0%	8,6%	0,4%	10,386 ^a	,006
	Hombre	84,0%	15,3%	0,7%		
A9. Acosar sexualmente	Mujer	99,8%	0,2%	0,0%	4,193 ^a	,123
	Hombre	98,7%	1,1%	0,2%		
A10. Robar cosas personales	Mujer	97,9%	2,1%	0,0%	3,159 ^a	,206
	Hombre	96,1%	3,6%	0,2%		
A11. Hablar mal de otros/as	Mujer	43,5%	53,0%	3,5%	25,972 ^a	,000
	Hombre	60,1%	38,1%	1,8%		
A12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Mujer	99,0%	1,0%	0,0%	,581 ^a	,446
	Hombre	98,4%	1,6%	0,0%		
A13. Esconder cosas	Mujer	76,8%	21,5%	1,6%	23,157 ^a	,000
	Hombre	62,9%	35,7%	1,4%		
A14. Extender rumores falsos de otros/as	Mujer	92,0%	7,8%	0,2%	,956 ^a	,620
	Hombre	90,5%	9,0%	0,5%		
A15. Amenazar sólo para meter miedo	Mujer	91,3%	8,1%	0,6%	3,490 ^a	,175
	Hombre	87,5%	11,8%	0,7%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias por sexos en conductas de acoso sufridas

Podemos comprobar que hombres y mujeres se diferencian significativamente en 9 de las 15 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: B1 (insultar), B3 (motes), B4 (pegar1), B6 (reírse), B7 (amenazar), B8 (pegar2), B11 (difamar), B15 (amedrentar) y B16 (ayudar). Para saber si son los hombres o las mujeres los que sufren más esas conductas de acoso, debemos acudir a la siguiente tabla de porcentajes. Siete de las conductas de acoso sufridas se dan en mayor porcentaje en los hombres que en las mujeres (insultos, motes, pegar por desobediencia, reírse de, amenazar, pegar y amedrentar), mientras que en una de ellas (hablar mal de ellas) las mujeres presentan porcentajes mayores de esta conducta recibida que los hombres. Por otro lado son las mujeres las que reciben con más frecuencia ayuda si sufren alguna de estas conductas también con diferencia significativa.

Tabla 103: Comparación entre hombres y mujeres. Acoso recibido

		Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
B1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Mujer	59,2%	38,1%	2,7%	17,508 ^a	,000
	Hombre	49,9%	42,0%	8,1%		
B2. Romper cosas personales de otros/as	Mujer	85,8%	12,6%	1,6%	,937 ^a	,626
	Hombre	84,7%	14,2%	1,1%		
B3. Poner motes insultantes	Mujer	74,4%	21,3%	4,3%	12,391 ^a	,002
	Hombre	64,4%	27,4%	8,2%		
B4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Mujer	96,7%	3,1%	0,2%	23,175 ^a	,000
	Hombre	88,7%	9,5%	1,8%		
B5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Mujer	76,4%	22,2%	1,4%	1,529 ^a	,466
	Hombre	76,7%	20,8%	2,5%		
B6. Reírse de alguno/a compañero	Mujer	74,4%	23,7%	1,9%	17,406 ^a	,000
	Hombre	62,8%	32,3%	5,0%		
B7. Amenazar	Mujer	94,5%	5,1%	0,4%	14,304 ^a	,001
	Hombre	87,6%	10,6%	1,8%		
B8. Pegar	Mujer	93,8%	5,7%	0,4%	16,067 ^a	,000
	Hombre	86,2%	12,0%	1,8%		
B9. Acosar sexualmente	Mujer	96,9%	2,7%	0,4%	2,497 ^a	,287
	Hombre	95,7%	2,9%	1,4%		
B10. Robar cosas personales	Mujer	78,8%	18,4%	2,9%	,480 ^a	,787
	Hombre	80,6%	16,7%	2,7%		
B11. Hablar mal de otros/as	Mujer	56,6%	38,0%	5,4%	6,933 ^a	,031
	Hombre	65,1%	30,6%	4,3%		
B12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Mujer	98,3%	1,7%	0,0%	4,093 ^a	,129
	Hombre	96,8%	2,5%	0,7%		
B13. Esconder cosas	Mujer	69,6%	28,2%	2,3%	4,933 ^a	,085
	Hombre	63,0%	33,3%	3,6%		
B14. Extender rumores falsos de otros/as	Mujer	65,1%	29,1%	5,8%	5,469 ^a	,065
	Hombre	72,1%	23,8%	4,1%		
B15. Amenazar sólo para meter miedo	Mujer	91,2%	7,4%	1,5%	8,008 ^a	,018
	Hombre	85,6%	13,0%	1,4%		
B16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Mujer	16,3%	20,1%	63,6%	19,033 ^a	,000
	Hombre	18,8%	31,1%	50,1%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias por sexos como espectadores de conductas de acoso

En la siguiente tabla podemos comprobar que hombres y mujeres se diferencian significativamente en 6 de las 16 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: C1 (insultar), C5 (ignorar), C6 (reírse), C11 (difamar), C14 (rumores falsos) y C16 (ayudar). Para saber si son los hombres o las mujeres los que observan esas conductas de acoso con más frecuencia, debemos recurrir a la siguiente tabla de porcentajes. Todas las conductas de acoso presenciadas se dan en mayor porcentaje en las mujeres que en los hombres.

Tabla 104: Comparación entre hombres y mujeres. Espectadores de conductas de acoso

		Nunca	A veces	Muchas veces	χ^2	Sig
C1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Mujer	19,6%	53,7%	26,7%	10,013 ^a	,007
	Hombre	28,4%	47,0%	24,6%		
C2. Romper cosas personales de otros/as	Mujer	57,4%	33,3%	9,3%	,933 ^a	,627
	Hombre	60,2%	31,8%	8,0%		
C3. Poner motes insultantes	Mujer	19,0%	51,4%	29,5%	5,804 ^a	,055
	Hombre	24,3%	51,9%	23,8%		
C4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Mujer	69,4%	23,8%	6,9%	,327 ^a	,849
	Hombre	68,0%	24,3%	7,7%		
C5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Mujer	28,0%	52,7%	19,3%	10,665 ^a	,005
	Hombre	38,0%	44,4%	17,5%		
C6. Reírse de alguno/a compañero	Mujer	25,1%	49,4%	25,5%	8,706 ^a	,013
	Hombre	32,2%	49,0%	18,8%		
C7. Amenazar	Mujer	62,7%	28,0%	9,3%	,372 ^a	,830
	Hombre	63,4%	28,4%	8,2%		
C8. Pegar	Mujer	54,6%	34,2%	11,2%	,131 ^a	,937
	Hombre	55,5%	33,1%	11,4%		
C9. Acosar sexualmente	Mujer	91,5%	7,6%	0,8%	4,082 ^a	,130
	Hombre	89,6%	7,9%	2,5%		
C10. Robar cosas personales	Mujer	58,2%	34,4%	7,5%	5,131 ^a	,077
	Hombre	65,3%	27,9%	6,8%		
C11. Hablar mal de otros/as	Mujer	19,8%	52,5%	27,7%	42,816 ^a	,000
	Hombre	38,4%	44,9%	16,7%		
C12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Mujer	95,8%	3,5%	0,6%	4,579 ^a	,101
	Hombre	92,7%	5,7%	1,6%		
C13. Esconder cosas	Mujer	37,5%	45,0%	17,5%	,963 ^a	,618
	Hombre	40,0%	44,5%	15,5%		
C14. Extender rumores falsos de otros/as	Mujer	40,5%	42,2%	17,2%	20,745 ^a	,000
	Hombre	55,6%	31,7%	12,6%		
C15. Amenazar sólo para meter miedo	Mujer	60,5%	28,8%	10,6%	4,145 ^a	,126
	Hombre	67,0%	24,5%	8,5%		
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Mujer	17,2%	47,3%	35,6%	25,528 ^a	,000
	Hombre	31,4%	38,5%	30,0%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Percepción Emocional en función del sexo

En este bloque podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 10 de 20 con respecto a la percepción emocional, concretamente en los sentimientos SA13, SA34 (sorpresa), SA15, SA25, SA35 (entusiasmo), SA22 (tristeza), SA31 (felicidad), SA32 (tristeza), SA33 (miedo), SA44 (enojo). Los hombres perciben en mayor grado las emociones de sorpresa, entusiasmo, felicidad y enojo, mientras que las mujeres lo hacen con las emociones de tristeza y miedo.

Tabla 105: Comparación entre hombres y mujeres en Percepción Emocional

	Sexo	N	M	DT	U de Mann-Whitney	Sig
SA11. Felicidad	Mujer	482	1,73	,86	98869	,072
	Hombre	438	1,81	,86		
SA12. Miedo	Mujer	481	2,16	1,06	103371,5	,566
	Hombre	439	2,11	1,03		
SA13. Sorpresa	Mujer	481	1,25	,65	97869,5	,018
	Hombre	434	1,34	,72		
SA14. Asco	Mujer	483	2,33	1,27	103184	,468
	Hombre	439	2,38	1,25		
SA15. Entusiasmo	Mujer	477	1,36	,78	92600	,000
	Hombre	436	1,54	,89		
SA21. Felicidad	Mujer	482	1,19	,56	102513	,257
	Hombre	437	1,25	,68		
SA22. Tristeza	Mujer	485	3,39	1,24	96977	,019
	Hombre	438	3,20	1,25		
SA23. Miedo	Mujer	480	2,77	1,32	98353	,094
	Hombre	437	2,61	1,21		
SA24. Sorpresa	Mujer	479	1,30	,73	101186	,329
	Hombre	434	1,36	,79		
SA25. Entusiasmo	Mujer	479	1,25	,73	96444	,002
	Hombre	438	1,36	,79		
SA31. Felicidad	Mujer	479	1,09	,43	95598,5	,000
	Hombre	434	1,19	,59		
SA32. Tristeza	Mujer	483	4,08	1,14	94161,5	,002
	Hombre	438	3,88	1,16		
SA33. Miedo	Mujer	480	3,33	1,29	95123,5	,017
	Hombre	435	3,14	1,22		
SA34. Sorpresa	Mujer	478	1,25	,67	97716,5	,025
	Hombre	434	1,33	,75		
SA35. Entusiasmo	Mujer	479	1,18	,59	97220,5	,010
	Hombre	432	1,29	,74		
SA41. Felicidad	Mujer	485	4,33	,83	104572,5	,606
	Hombre	439	4,34	,87		
SA42. Tristeza	Mujer	479	1,25	,66	103074	,594
	Hombre	436	1,22	,62		
SA43. Miedo	Mujer	477	1,37	,81	101932	,416
	Hombre	437	1,34	,81		
SA44. Enojo	Mujer	476	1,27	,70	94162	,001
	Hombre	435	1,44	,89		
SA45. Asco	Mujer	476	1,34	,78	103070,5	,804
	Hombre	436	1,39	,91		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Facilitación Emocional en función del sexo

En cuanto a la facilitación emocional podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 8 de 15 emociones que se consideran más útiles en diversas situaciones. Concretamente en los sentimientos de fastidio (SB11), aburrimiento (SB12), alegría (SB13), enojo (SB21), pena (SB32), felicidad (SB41 y SB51) y ánimo neutral (SB52). En general las mujeres consideran menos útiles los sentimientos sobre los que se preguntan en las diferentes situaciones.

Tabla 106: Diferencias en Facilitación Emocional en función del sexo

	sexo	N	1=Nada útil	2	3	4	5=Muy útil	X ²	Sig
SB11	Mujer	479	93,9%	3,1%	0,6%	0,4%	1,9%	9,71	,045
Fastidio	Hombre	424	90,8%	5,9%	1,9%	0,7%	0,7%		
SB12	Mujer	476	84,9%	10,7%	2,9%	0,8%	0,6%	10,35	,035
Aburrim	Hombre	424	77,4%	14,9%	5,0%	2,4%	0,5%		
SB13	Mujer	483	2,1%	0,2%	1,4%	13,7%	82,6%	9,88	,042
Alegría	Hombre	438	2,7%	1,1%	3,4%	16,7%	76,0%		
SB21	Mujer	473	79,7%	11,0%	3,6%	2,5%	3,2%	10,11	,038
Enojo	Hombre	419	71,4%	16,5%	6,2%	2,6%	3,3%		
SB22	Mujer	479	10,4%	8,8%	14,4%	21,1%	45,3%	8,98	,062
Entusias	Hombre	430	7,7%	7,7%	16,5%	28,1%	40,0%		
SB23	Mujer	469	69,3%	13,2%	7,0%	4,7%	5,8%	2,23	,693
Frustrac	Hombre	418	67,0%	14,8%	9,1%	3,8%	5,3%		
SB31	Mujer	473	27,1%	16,7%	17,5%	18,0%	20,7%	3,31	,507
Tensión	Hombre	426	24,9%	17,8%	21,6%	15,5%	20,2%		
SB32	Mujer	467	87,4%	6,2%	3,4%	1,1%	1,9%	9,43	,051
Pena	Hombre	411	80,3%	10,9%	4,4%	2,2%	2,2%		
SB33	Mujer	472	11,0%	10,2%	22,0%	21,6%	35,2%	3,06	,547
Neutro	Hombre	421	11,4%	10,2%	26,6%	19,0%	32,8%		
SB41	Mujer	472	78,2%	8,9%	6,1%	2,1%	4,7%	10,10	,039
Felicidad	Hombre	410	70,2%	11,7%	6,3%	2,7%	9,0%		
SB42	Mujer	481	19,8%	14,8%	28,3%	20,2%	17,0%	2,69	,611
Sorpresa	Hombre	423	15,8%	14,2%	30,3%	22,0%	17,7%		
SB43	Mujer	475	25,9%	15,4%	19,2%	16,0%	23,6%	6,45	,168
Tristeza	Hombre	412	28,6%	19,4%	18,2%	16,0%	17,7%		
SB51	Mujer	470	72,3%	10,2%	8,3%	3,4%	5,7%	12,19	,016
Felicidad	Hombre	409	62,3%	12,0%	10,3%	4,9%	10,5%		
SB52	Mujer	478	19,5%	16,3%	20,7%	13,2%	30,3%	10,74	,030
Neutro	Hombre	418	17,9%	17,7%	26,8%	15,6%	22,0%		
SB53	Mujer	472	34,1%	13,1%	13,1%	13,1%	26,5%	8,111	,088
Enojo	Hombre	426	26,1%	14,1%	16,0%	16,7%	27,2%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Comprensión Emocional en función del sexo

En este bloque podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 8 de 20 con respecto a la comprensión de las transiciones emocionales. Se aprecian diferencias de comprensión en diferentes emociones asociadas a diversas situaciones: cohibición (M) e inquietud (H), disgusto (M) y frustración (H), alivio y gratitud (M), tensión y alivio (H), fallo de amigos (M), decisiones varias (H/M).

Tabla 107: Diferencias en Comprensión Emocional en función del sexo

	Sexo	N	A	B	C	D	E	X ²	Sig
SC1	Mujer	478	10,5%	64,4%	8,2%	15,5%	1,5%	12,600 ^a	,013
	Hombre	429	10,5%	63,4%	10,5%	11,0%	4,7%		
SC2	Mujer	482	5,4%	1,5%	6,0%	83,6%	3,5%	2,594 ^a	,628
	Hombre	430	3,5%	1,2%	5,6%	85,3%	4,4%		
SC3	Mujer	474	25,3%	31,4%	3,6%	10,1%	29,5%	9,159 ^a	,057
	Hombre	431	23,0%	29,0%	6,0%	6,7%	35,3%		
SC4	Mujer	478	21,1%	21,5%	28,7%	9,4%	19,2%	4,723 ^a	,317
	Hombre	430	22,8%	19,3%	32,3%	10,7%	14,9%		
SC5	Mujer	480	32,3%	6,3%	49,2%	2,1%	10,2%	3,787 ^a	,436
	Hombre	429	28,2%	5,4%	50,8%	2,1%	13,5%		
SC6	Mujer	479	6,3%	22,1%	3,5%	65,3%	2,7%	5,173 ^a	,270
	Hombre	428	7,5%	20,1%	6,5%	63,3%	2,6%		
SC7	Mujer	477	20,5%	39,8%	30,6%	5,2%	3,8%	10,588 ^a	,032
	Hombre	429	15,6%	37,5%	36,4%	3,7%	6,8%		
SC8	Mujer	476	10,7%	44,7%	39,1%	1,3%	4,2%	9,387 ^a	,052
	Hombre	425	15,1%	47,1%	30,6%	1,6%	5,6%		
SC9	Mujer	475	11,2%	18,9%	63,2%	4,2%	2,5%	3,689 ^a	,450
	Hombre	422	11,4%	19,0%	59,5%	6,4%	3,8%		
SC10	Mujer	471	45,6%	4,9%	25,5%	6,4%	17,6%	3,947 ^a	,413
	Hombre	425	40,5%	3,8%	29,2%	7,8%	18,8%		
SC11	Mujer	476	69,5%	4,2%	15,1%	2,1%	9,0%	11,944 ^a	,018
	Hombre	423	61,0%	4,5%	21,3%	4,7%	8,5%		
SC12	Mujer	477	18,7%	52,2%	14,5%	3,4%	11,3%	7,825 ^a	,098
	Hombre	417	14,4%	50,4%	16,3%	6,5%	12,5%		
SC13	Mujer	475	9,1%	58,5%	2,9%	21,5%	8,0%	11,383 ^a	,023
	Hombre	425	12,9%	48,7%	5,4%	24,5%	8,5%		
SC14	Mujer	477	15,3%	22,0%	6,7%	53,9%	2,1%	5,458 ^a	,243
	Hombre	420	18,8%	24,0%	6,9%	46,9%	3,3%		
SC15	Mujer	470	29,1%	16,8%	8,1%	16,2%	29,8%	1,051 ^a	,902
	Hombre	417	29,3%	18,2%	9,4%	15,1%	28,1%		
SC16	Mujer	473	19,2%	5,3%	4,2%	5,7%	65,5%	10,418 ^a	,034
	Hombre	411	15,8%	9,5%	6,8%	6,6%	61,3%		
SC17	Mujer	464	11,2%	41,6%	15,3%	5,0%	26,9%	6,301 ^a	,178
	Hombre	415	12,3%	42,9%	18,3%	6,3%	20,2%		
SC18	Mujer	469	4,1%	13,0%	60,1%	14,7%	8,1%	25,854 ^a	,000
	Hombre	418	6,2%	16,0%	44,0%	24,6%	9,1%		
SC19	Mujer	473	14,2%	42,3%	8,9%	6,1%	28,5%	11,848 ^a	,019
	Hombre	420	17,6%	33,6%	12,1%	9,5%	27,1%		
SC20	Mujer	476	66,2%	3,4%	3,8%	6,1%	20,6%	25,107 ^a	,000
	Hombre	423	53,9%	5,4%	7,3%	13,2%	20,1%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Manejo Emocional en función del sexo

En cuanto al manejo emocional podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 4 de 20 juicios emocionales emitidos sobre las situaciones 1 y 2 presentadas. En la situación 1 (sentirse bien al levantarse), las mujeres consideran más eficaces los sentimientos de disfrute (SD11) y aprecio de su vida (SD12), mientras que consideran más ineficaz ignorar el sentimiento de bienestar (SD13), siempre en relación a los hombres. En la situación 2 (enojo por ascenso inmerecido de un compañero), las mujeres consideran muy ineficaz hablar mal del trabajo del compañero (SD24). Globalmente podemos decir que solo hay un 20% de diferencias entre hombres y mujeres y que las mujeres parecen tener más claro la eficacia o ineficacia de los sentimientos en las situaciones en que hay esas diferencias.

Tabla 108: Diferencias en Manejo Emocional en función del sexo

	Sexo	N	A= Muy ineficaz	B	C	D	E = Muy eficaz	X ²	Sig
SD11	Mujer	473	7,2%	4,0%	5,3%	11,2%	72,3%	17,58	,001
	Hombre	420	10,7%	4,5%	5,7%	19,0%	60,0%		
SD12	Mujer	468	4,9%	6,6%	7,7%	28,4%	52,4%	12,21	,016
	Hombre	419	5,5%	8,8%	12,9%	30,3%	42,5%		
SD13	Mujer	467	57,6%	14,1%	15,6%	6,9%	5,8%	16,68	,002
	Hombre	420	46,4%	23,1%	18,8%	6,9%	4,8%		
SD14	Mujer	466	4,9%	9,0%	9,4%	20,2%	56,4%	5,18	,269
	Hombre	417	6,2%	10,1%	10,6%	24,2%	48,9%		
SD21	Mujer	462	11,3%	10,0%	12,8%	32,3%	33,8%	4,04	,400
	Hombre	409	13,2%	11,2%	10,5%	27,9%	37,2%		
SD22	Mujer	460	14,3%	22,4%	37,4%	18,3%	7,6%	2,23	,693
	Hombre	405	13,1%	23,5%	33,8%	20,7%	8,9%		
SD23	Mujer	455	12,3%	11,6%	14,1%	22,0%	40,0%	2,15	,708
	Hombre	409	11,7%	13,0%	16,4%	23,0%	35,9%		
SD24	Mujer	457	43,8%	17,3%	16,2%	10,7%	12,0%	9,82	,044
	Hombre	405	34,8%	16,0%	20,5%	14,3%	14,3%		
SD31	Mujer	458	14,8%	13,1%	19,0%	30,8%	22,3%	1,56	,815
	Hombre	405	16,8%	14,8%	17,8%	30,4%	20,2%		
SD32	Mujer	457	3,9%	11,6%	19,3%	32,6%	32,6%	8,36	,079
	Hombre	401	7,2%	15,0%	19,7%	27,2%	30,9%		
SD33	Mujer	455	7,7%	8,8%	15,8%	31,9%	35,8%	,58	,964
	Hombre	405	7,2%	9,4%	15,3%	33,8%	34,3%		
SD34	Mujer	455	5,3%	8,6%	14,3%	27,0%	44,8%	7,27	,122
	Hombre	405	10,1%	7,9%	14,1%	25,7%	42,2%		
SD41	Mujer	458	11,1%	5,5%	10,7%	26,9%	45,9%	7,72	,102
	Hombre	404	11,1%	9,2%	6,9%	28,2%	44,6%		
SD42	Mujer	454	5,7%	11,2%	20,0%	28,4%	34,6%	5,47	,242
	Hombre	403	6,5%	7,9%	22,8%	32,3%	30,5%		
SD43	Mujer	457	26,3%	22,5%	23,0%	18,6%	9,6%	3,42	,490
	Hombre	403	27,5%	22,6%	26,3%	14,4%	9,2%		
SD44	Mujer	455	38,2%	20,0%	20,4%	14,3%	7,0%	9,20	,056
	Hombre	401	29,7%	23,2%	22,2%	14,2%	10,7%		
SD51	Mujer	457	70,2%	11,6%	10,7%	3,9%	3,5%	8,54	,073
	Hombre	400	69,0%	15,8%	6,3%	5,3%	3,8%		
SD52	Mujer	454	5,7%	12,8%	15,9%	29,3%	36,3%	5,21	,266
	Hombre	403	6,7%	9,7%	18,6%	25,1%	40,0%		
SD53	Mujer	456	47,4%	20,4%	20,8%	7,0%	4,4%	7,61	,107
	Hombre	401	41,1%	23,4%	18,7%	10,0%	6,7%		
SD54	Mujer	458	31,9%	20,5%	31,2%	7,9%	8,5%	8,60	,072
	Hombre	403	29,3%	15,6%	31,8%	10,9%	12,4%		

Fuente: Elaboración propia

8.2. Comparaciones por curso

Diferencias por curso en conductas de acoso realizadas

En la siguiente tabla podemos comprobar que los alumnos de primero y de segundo se diferencian significativamente en 2 de las 15 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: A4 (pegar1) y A11 (difamar). En los dos casos son los alumnos de 2º los que declaran realizar más estas conductas de acoso que los de 1º de ESO.

En el resto de conductas, aunque las diferencias no son significativas, también son casi siempre los de 2º los que declaran realizar conductas de acoso en porcentajes mayores, salvo en el caso de las conductas de robo de cosas personales y extender rumores, que son los de 1º los que declaran en mayor porcentaje. En conductas de acoso sexual (A9), amenazar con armas (A12) y amenazara para amedrentar (A15) los porcentajes prácticamente son iguales.

Tabla 109: Comparación entre alumnos de primero y segundo. Acoso ejercido

	Curso	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
A1. Insultos a uno o varios compañeros/as	1º ESO	48,1%	49,3%	2,6%	,283	,868
	2º ESO	47,5%	49,3%	3,1%		
A2. Romper cosas personales de otros/as	1º ESO	95,7%	4,1%	0,2%	1,380	,502
	2º ESO	94,9%	5,1%	0,0%		
A3. Poner motes insultantes	1º ESO	75,0%	23,9%	1,2%	5,627	,060
	2º ESO	68,2%	29,8%	2,0%		
A4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	1º ESO	97,0%	2,8%	0,2%	11,572	,003
	2º ESO	92,2%	7,6%	0,2%		
A5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	1º ESO	62,6%	35,0%	2,4%	4,187	,123
	2º ESO	56,2%	41,3%	2,4%		
A6. Reírse de alguno/a compañero	1º ESO	48,5%	47,7%	3,7%	2,421	,298
	2º ESO	43,5%	52,2%	4,3%		
A7. Amenazar	1º ESO	91,7%	8,1%	0,2%	1,813	,404
	2º ESO	89,3%	10,2%	0,4%		
A8. Pegar	1º ESO	89,0%	10,7%	0,4%	2,366	,306
	2º ESO	85,7%	13,6%	0,7%		
A9. Acosar sexualmente	1º ESO	99,0%	1,0%	0,0%	3,358	,187
	2º ESO	99,6%	0,2%	0,2%		
A10. Robar cosas personales	1º ESO	96,8%	3,0%	0,2%	,994	,608
	2º ESO	97,3%	2,7%	0,0%		
A11. Hablar mal de otros/as	1º ESO	59,0%	38,8%	2,2%	25,200	,000
	2º ESO	42,8%	53,4%	3,8%		
A12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	1º ESO	98,6%	1,4%	0,0%	,005	,944
	2º ESO	98,7%	1,3%	0,0%		
A13. Esconder cosas	1º ESO	71,1%	27,3%	1,6%	,768	,681
	2º ESO	68,9%	29,8%	1,3%		
A14. Extender rumores falsos de otros/as	1º ESO	90,3%	9,5%	0,2%	1,075	,584
	2º ESO	91,5%	8,0%	0,4%		
A15. Amenazar sólo para meter miedo	1º ESO	89,2%	10,1%	0,6%	,279	,870
	2º ESO	89,2%	9,9%	0,9%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias por cursos en conductas de acoso sufridas

Podemos comprobar que los alumnos de primero y de segundo se diferencian significativamente en 6 de las 16 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: B1 (insultar), B2 (romper), B7 (amenazar), B10 (robar), B13 (esconder) y A15 (amedrentar). En esas conductas son los alumnos de 1º los que declaran sufrir esas conductas en porcentajes mayores que los de 2º.

En el resto de conductas sufridas se mantiene esa tendencia, salvo en las conductas de ignorar y hablar mal de otros en que son los de 2º los que declaran sufrirlas algo más. Los porcentajes relativos a la conducta de sufrir amenazas con armas son similares en ambos cursos. Los alumnos de 2º también declaran ayudar algo más a los otros cuando son acosados.

Tabla 110: Comparación entre alumnos de primero y segundo. Acoso recibido

	Curso	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
B1. Insultos a uno o varios compañeros/as	1º ESO	50,6%	42,1%	7,3%	14,250 ^a	,001
	2º ESO	59,2%	38,1%	2,7%		
B2. Romper cosas personales de otros/as	1º ESO	82,6%	15,6%	1,8%	7,091 ^a	,029
	2º ESO	88,6%	10,5%	0,9%		
B3. Poner motes insultantes	1º ESO	68,5%	23,8%	7,7%	4,997 ^a	,082
	2º ESO	70,9%	24,9%	4,3%		
B4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	1º ESO	91,5%	7,3%	1,2%	4,111 ^a	,128
	2º ESO	94,8%	4,5%	0,7%		
B5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	1º ESO	77,1%	20,8%	2,2%	,613 ^a	,736
	2º ESO	76,6%	21,8%	1,6%		
B6. Reírse de alguno/a compañero	1º ESO	67,2%	29,2%	3,6%	,763 ^a	,683
	2º ESO	69,8%	27,1%	3,1%		
B7. Amenazar	1º ESO	88,8%	9,7%	1,6%	9,011 ^a	,011
	2º ESO	94,2%	5,1%	0,7%		
B8. Pegar	1º ESO	88,5%	10,3%	1,2%	3,154 ^a	,207
	2º ESO	92,0%	7,1%	0,9%		
B9. Acosar sexualmente	1º ESO	95,6%	3,0%	1,4%	2,532 ^a	,282
	2º ESO	97,1%	2,4%	0,4%		
B10. Robar cosas personales	1º ESO	75,9%	20,1%	3,9%	12,490 ^a	,002
	2º ESO	84,3%	14,3%	1,3%		
B11. Hablar mal de otros/as	1º ESO	61,9%	32,9%	5,2%	1,475 ^a	,478
	2º ESO	59,3%	36,4%	4,3%		
B12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	1º ESO	97,4%	2,0%	0,6%	2,906 ^a	,234
	2º ESO	97,5%	2,5%	0,0%		
B13. Esconder cosas	1º ESO	62,9%	33,5%	3,6%	7,133 ^a	,028
	2º ESO	70,7%	27,3%	2,0%		
B14. Extender rumores falsos de otros/as	1º ESO	67,5%	26,3%	6,2%	4,117 ^a	,128
	2º ESO	69,9%	26,8%	3,3%		
B15. Amenazar sólo para meter miedo	1º ESO	85,7%	12,4%	2,0%	9,907 ^a	,007
	2º ESO	92,0%	7,3%	0,7%		
B16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	1º ESO	18,3%	22,9%	58,8%	3,206 ^a	,201
	2º ESO	16,6%	27,9%	55,6%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias por curso como espectadores de conductas de acoso

Comprobamos que los alumnos de primero y los de segundo se diferencian significativamente en 1 de las 16 conductas de acoso preguntadas. La conducta que se diferencian significativamente es la C5 (ignorar). En este caso los alumnos de 2º son más espectadores de conductas de ignorar a otros alumnos que los de 1º.

En el resto de conductas presenciadas, aunque las diferencias no son significativas, hay más conductas de acoso como espectadores en las que los porcentajes son mayores en los alumnos de 2º (insultos, motes, pegar si desobedecen, ignorar, reírse de, hablar mal de, amenazar con armas, rumores falsos y ayuda a los acosados) que los de 1º (romper cosas, amenazar, pegar, robar objetos personales, esconder cosas y amedrentar). No hay diferencias porcentuales en la conducta de acoso sexual como espectadores.

Tabla 111: Diferencias en conductas de acoso presenciado por curso

	Curso	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
C1. Insultos a uno o varios compañeros/as	1º ESO	24,2%	49,5%	26,3%	,591 ^a	,744
	2º ESO	23,5%	51,9%	24,6%		
C2. Romper cosas personales de otros/as	1º ESO	57,7%	32,5%	9,7%	2,424 ^a	,298
	2º ESO	60,4%	32,6%	7,0%		
C3. Poner motes insultantes	1º ESO	22,3%	52,3%	25,4%	,768 ^a	,681
	2º ESO	21,5%	50,6%	28,0%		
C4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	1º ESO	70,0%	23,1%	7,0%	,721 ^a	,697
	2º ESO	67,4%	25,1%	7,5%		
C5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	1º ESO	36,6%	46,6%	16,8%	6,091 ^a	,048
	2º ESO	29,1%	51,1%	19,8%		
C6. Reírse de alguno/a compañero	1º ESO	30,5%	47,7%	21,8%	1,778 ^a	,411
	2º ESO	26,6%	51,0%	22,3%		
C7. Amenazar	1º ESO	61,1%	29,2%	9,7%	2,381 ^a	,304
	2º ESO	65,8%	26,4%	7,9%		
C8. Pegar	1º ESO	54,4%	32,1%	13,5%	5,415 ^a	,067
	2º ESO	56,2%	35,0%	8,8%		
C9. Acosar sexualmente	1º ESO	90,9%	7,7%	1,4%	,592 ^a	,744
	2º ESO	90,3%	7,7%	2,0%		
C10. Robar cosas personales	1º ESO	60,9%	30,6%	8,5%	4,028 ^a	,133
	2º ESO	63,7%	31,2%	5,2%		
C11. Hablar mal de otros/as	1º ESO	29,1%	51,2%	19,7%	4,658 ^a	,097
	2º ESO	28,9%	45,8%	25,3%		
C12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	1º ESO	95,0%	4,2%	0,8%	1,527 ^a	,466
	2º ESO	93,6%	4,8%	1,6%		
C13. Esconder cosas	1º ESO	37,2%	46,2%	16,6%	1,220 ^a	,543
	2º ESO	40,6%	43,4%	16,0%		
C14. Extender rumores falsos de otros/as	1º ESO	49,7%	35,0%	15,3%	2,386 ^a	,303
	2º ESO	45,2%	39,7%	15,1%		
C15. Amenazar sólo para meter miedo	1º ESO	62,7%	26,7%	10,6%	1,468 ^a	,480
	2º ESO	64,5%	27,2%	8,2%		
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	1º ESO	24,6%	42,5%	32,9%	,592 ^a	,744
	2º ESO	22,6%	44,5%	32,9%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Percepción Emocional en función del curso

En este bloque podemos comprobar que entre los alumnos de primero y de segundo existen diferencias significativas en 2 de 20 situaciones de percepción emocional. Por tanto podemos afirmar que globalmente no hay diferencias de percepción emocional asociadas al curso. No obstante los alumnos de 2º perciben en mayor grado el miedo y los de 1º la felicidad.

Tabla 112: Diferencias en Percepción Emocional en función del curso

	Curso	N	M	DT	U de Mann-Whitney	Sig
SA11. Felicidad	1º ESO	500	1,75	,829	110214,000	,839
	2º ESO	444	1,78	,895		
SA12. Miedo	1º ESO	499	2,15	1,104	110836,000	,962
	2º ESO	445	2,12	1,005		
SA13. Sorpresa	1º ESO	497	1,30	,710	109520,000	,912
	2º ESO	442	1,29	,665		
SA14. Asco	1º ESO	504	2,40	1,315	106046,500	,188
	2º ESO	442	2,27	1,207		
SA15. Entusiasmo	1º ESO	494	1,45	,876	107230,000	,503
	2º ESO	443	1,45	,807		
SA21. Felicidad	1º ESO	500	1,23	,649	110311,500	,865
	2º ESO	443	1,22	,593		
SA22. Tristeza	1º ESO	504	3,32	1,266	108372,000	,425
	2º ESO	443	3,26	1,255		
SA23. Miedo	1º ESO	500	2,63	1,306	102755,500	,065
	2º ESO	441	2,77	1,249		
SA24. Sorpresa	1º ESO	496	1,33	,786	106933,000	,410
	2º ESO	441	1,34	,756		
SA25. Entusiasmo	1º ESO	499	1,33	,830	107960,000	,403
	2º ESO	442	1,26	,671		
SA31. Felicidad	1º ESO	495	1,14	,527	108748,000	,941
	2º ESO	440	1,13	,508		
SA32. Tristeza	1º ESO	503	3,91	1,192	103696,000	,067
	2º ESO	441	4,05	1,140		
SA33. Miedo	1º ESO	497	3,11	1,321	96932,500	,002
	2º ESO	441	3,38	1,194		
SA34. Sorpresa	1º ESO	493	1,29	,730	107906,500	,775
	2º ESO	441	1,30	,710		
SA35. Entusiasmo	1º ESO	492	1,24	,686	108218,500	,993
	2º ESO	440	1,23	,643		
SA41. Felicidad	1º ESO	507	4,36	,901	103781,500	,041
	2º ESO	440	4,30	,797		
SA42. Tristeza	1º ESO	499	1,25	,669	108584,500	,720
	2º ESO	439	1,23	,631		
SA43. Miedo	1º ESO	500	1,38	,865	109170,000	,978
	2º ESO	437	1,35	,780		
SA44. Enojo	1º ESO	499	1,40	,871	103205,500	,069
	2º ESO	435	1,29	,702		
SA45. Asco	1º ESO	500	1,40	,915	105309,000	,238
	2º ESO	435	1,31	,759		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Facilitación Emocional en función del curso

En cuanto a la facilitación emocional podemos comprobar que entre los alumnos de primero y de segundo existen diferencias significativas en 3 de 15, concretamente en las emociones de SB21 (enojo), SB22 (entusiasmo) y SB43 (tristeza). Por tanto podemos afirmar que globalmente no hay diferencias de facilitación emocional asociadas al curso. No obstante los alumnos de segundo consideran menos útiles las emociones de enojo y tristeza y más útil el sentimiento de entusiasmo que los alumnos de primero.

Tabla 113: Diferencias en Facilitación Emocional en función del curso

	Curso	N	1=Nada útil	2	3	4	5=Muy útil	X ²	Sig
SB11 Fastidio	1º ESO	494	91,3%	4,9%	1,0%	0,6%	2,2%	8,717 ^a	,069
	2º ESO	432	94,0%	3,7%	1,6%	0,5%	0,2%		
SB12 Aburrim	1º ESO	490	79,2%	14,7%	3,5%	2,0%	0,6%	6,301 ^a	,178
	2º ESO	433	84,1%	10,4%	4,2%	0,9%	0,5%		
SB13 Alegría	1º ESO	501	2,8%	0,6%	2,2%	14,4%	80,0%	2,129 ^a	,712
	2º ESO	443	1,8%	0,9%	2,5%	16,5%	78,3%		
SB21 Enojo	1º ESO	486	74,9%	12,8%	5,3%	2,1%	4,9%	10,417 ^a	,034
	2º ESO	428	76,9%	14,3%	4,4%	3,0%	1,4%		
SB22 Entusias	1º ESO	496	11,3%	10,3%	14,5%	24,2%	39,7%	15,443 ^a	,004
	2º ESO	435	6,2%	6,0%	17,2%	24,1%	46,4%		
SB23 Frustrac	1º ESO	483	66,7%	13,5%	8,3%	4,8%	6,8%	5,183 ^a	,269
	2º ESO	425	69,9%	14,8%	7,8%	3,8%	3,8%		
SB31 Tensión	1º ESO	492	26,0%	14,8%	19,7%	16,3%	23,2%	8,163 ^a	,086
	2º ESO	429	27,0%	19,8%	18,4%	17,7%	17,0%		
SB32 Pena	1º ESO	478	84,1%	8,8%	2,9%	1,5%	2,7%	5,507 ^a	,239
	2º ESO	421	84,6%	7,6%	5,0%	1,7%	1,2%		
SB33 Neutro	1º ESO	486	11,1%	11,1%	24,7%	20,2%	32,9%	,747 ^a	,945
	2º ESO	428	10,7%	9,6%	24,5%	20,6%	34,6%		
SB41 Felicidad	1º ESO	482	75,1%	8,9%	5,2%	3,1%	7,7%	8,006 ^a	,091
	2º ESO	423	73,8%	11,8%	7,6%	1,7%	5,2%		
SB42 Sorpresa	1º ESO	496	19,4%	15,5%	27,6%	20,8%	16,7%	2,899 ^a	,575
	2º ESO	431	16,2%	13,9%	31,3%	20,6%	17,9%		
SB43 Tristeza	1º ESO	487	26,3%	16,2%	16,2%	17,2%	24,0%	11,584 ^a	,021
	2º ESO	423	28,1%	18,7%	22,0%	13,9%	17,3%		
SB51 Felicidad	1º ESO	477	70,0%	9,9%	8,4%	3,6%	8,2%	2,906 ^a	,574
	2º ESO	425	65,9%	12,0%	9,9%	4,7%	7,5%		
SB52 Neutro	1º ESO	492	19,1%	18,9%	22,0%	13,6%	26,4%	4,292 ^a	,368
	2º ESO	427	17,6%	15,2%	26,2%	15,2%	25,8%		
SB53 Enojo	1º ESO	492	30,5%	13,4%	13,8%	14,2%	28,0%	1,763 ^a	,779
	2º ESO	429	30,5%	13,1%	15,4%	16,1%	24,9%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Comprensión Emocional en función del curso

En este bloque podemos comprobar que entre los alumnos de primero y segundo existe diferencia significativa en 5 de 20 con respecto a la comprensión de transiciones emocionales. Globalmente podemos afirmar que hay una diferencia baja en comprensión emocional asociada al curso. Más concretamente los alumnos de 2º sienten más enojo y pesar que los de 1º en la situación 4, sienten también más adoración en la situación 6 y más celos y envidia en la situación 8. Además en las situaciones 19 y 20 los alumnos de 2º eligen las mismas opciones que los de 1º pero en porcentajes superiores.

Tabla 114: Diferencias en Comprensión Emocional en función del curso

	Curso	N	A	B	C	D	E	X ²	Sig
SC1	1º ESO	496	9,7%	63,1%	10,9%	12,5%	3,8%	6,624 ^a	,157
	2º ESO	434	10,8%	65,2%	7,4%	14,5%	2,1%		
SC2	1º ESO	499	4,6%	1,4%	6,6%	84,2%	3,2%	2,866 ^a	,581
	2º ESO	436	4,8%	1,4%	4,6%	84,6%	4,6%		
SC3	1º ESO	495	22,8%	32,5%	4,6%	7,3%	32,7%	5,833 ^a	,212
	2º ESO	433	26,3%	27,0%	4,8%	10,2%	31,6%		
SC4	1º ESO	495	20,2%	25,1%	30,5%	8,9%	15,4%	14,509 ^a	,006
	2º ESO	435	23,4%	15,6%	30,3%	11,5%	19,1%		
SC5	1º ESO	498	32,9%	6,4%	45,8%	2,2%	12,7%	6,582 ^a	,160
	2º ESO	434	27,9%	5,1%	54,1%	1,8%	11,1%		
SC6	1º ESO	499	9,2%	21,6%	6,0%	60,1%	3,0%	16,681 ^a	,002
	2º ESO	431	3,7%	21,3%	3,7%	69,1%	2,1%		
SC7	1º ESO	500	21,4%	38,4%	29,6%	5,0%	5,6%	8,548 ^a	,073
	2º ESO	429	15,6%	39,2%	36,6%	4,2%	4,4%		
SC8	1º ESO	495	13,7%	41,4%	36,2%	2,0%	6,7%	15,199 ^a	,004
	2º ESO	427	11,9%	50,8%	33,7%	0,7%	2,8%		
SC9	1º ESO	491	13,0%	19,8%	58,9%	5,3%	3,1%	4,360 ^a	,360
	2º ESO	428	9,3%	17,8%	64,3%	5,6%	3,0%		
SC10	1º ESO	490	42,7%	4,9%	29,4%	7,1%	15,9%	4,851 ^a	,303
	2º ESO	427	44,3%	3,7%	24,8%	7,0%	20,1%		
SC11	1º ESO	494	65,8%	3,6%	17,4%	3,6%	9,5%	2,849 ^a	,583
	2º ESO	427	65,3%	5,2%	19,0%	3,0%	7,5%		
SC12	1º ESO	494	15,8%	50,0%	15,8%	5,9%	12,6%	3,606 ^a	,462
	2º ESO	422	17,5%	52,6%	14,7%	3,6%	11,6%		
SC13	1º ESO	496	12,1%	52,8%	4,0%	21,8%	9,3%	4,431 ^a	,351
	2º ESO	426	9,6%	54,7%	4,5%	24,6%	6,6%		
SC14	1º ESO	493	16,4%	23,7%	7,9%	49,1%	2,8%	3,161 ^a	,531
	2º ESO	426	17,4%	22,8%	5,2%	51,9%	2,8%		
SC15	1º ESO	486	28,4%	18,7%	10,1%	13,4%	29,4%	5,735 ^a	,220
	2º ESO	422	30,1%	15,9%	7,6%	17,8%	28,7%		
SC16	1º ESO	487	18,5%	7,6%	6,6%	7,0%	60,4%	6,730 ^a	,151
	2º ESO	418	16,0%	6,7%	4,1%	5,3%	67,9%		
SC17	1º ESO	484	13,0%	40,1%	15,9%	7,2%	23,8%	5,499 ^a	,240
	2º ESO	417	10,6%	43,9%	17,5%	4,3%	23,7%		
SC18	1º ESO	484	5,4%	15,5%	52,1%	18,0%	9,1%	1,810 ^a	,771
	2º ESO	423	4,5%	13,7%	52,2%	20,8%	8,7%		
SC19	1º ESO	491	17,1%	34,0%	12,2%	7,3%	29,3%	11,401 ^a	,022
	2º ESO	424	13,7%	43,6%	8,5%	8,3%	25,9%		
SC20	1º ESO	494	54,5%	5,1%	6,5%	11,1%	22,9%	16,163 ^a	,003
	2º ESO	426	67,4%	3,3%	4,5%	7,7%	17,1%		

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en Manejo Emocional en función del curso

En cuanto al manejo emocional podemos comprobar que entre los alumnos de primero y de segundo existen diferencias significativas en 4 de 20 juicios emocionales emitidos sobre las situaciones 2, 3 y 4 presentadas. En la situación 2 (enojo por ascenso inmerecido de un compañero), los alumnos de primero consideran muy eficaz tomarse un descanso y recapacitar sobre las cosas buenas. En la situación 3 (inquietud por una gran cantidad de gastos), los alumnos de segundo muy eficaz aprender técnicas de relajación. En la situación 4 (depresión por nada salirle bien), los alumnos de segundo consideran muy eficaz llamar a viejos amigos para quedar. Globalmente podemos decir que no hay diferencias entre los alumnos de primero y segundo y que los de segundo parecen tener más claro la eficacia de los sentimientos en las situaciones en que hay esas diferencias.

Tabla 115: Diferencias en Manejo Emocional en función del curso

	Curso	N	A= Muy ineficaz	B	C	D	E = Muy eficaz	X ²	Sig
SD11	1º ESO	489	10,4%	4,5%	4,5%	13,9%	66,7%	6,161 ^a	,187
	2º ESO	426	6,6%	4,5%	6,3%	16,2%	66,4%		
SD12	1º ESO	483	5,8%	8,5%	9,1%	28,2%	48,4%	4,300 ^a	,367
	2º ESO	426	4,7%	6,3%	11,5%	31,5%	46,0%		
SD13	1º ESO	485	50,9%	18,4%	20,2%	5,4%	5,2%	6,834 ^a	,145
	2º ESO	424	53,3%	17,9%	15,1%	8,5%	5,2%		
SD14	1º ESO	481	6,4%	9,8%	9,6%	23,9%	50,3%	5,138 ^a	,273
	2º ESO	423	4,3%	9,2%	11,1%	20,1%	55,3%		
SD21	1º ESO	466	14,6%	11,8%	10,9%	25,1%	37,6%	16,531 ^a	,002
	2º ESO	425	9,2%	9,6%	12,5%	35,8%	32,9%		
SD22	1º ESO	462	16,5%	21,9%	33,3%	20,1%	8,2%	7,279 ^a	,122
	2º ESO	424	10,8%	23,8%	38,4%	18,6%	8,3%		
SD23	1º ESO	461	11,9%	14,3%	15,2%	20,2%	38,4%	5,870 ^a	,209
	2º ESO	423	12,3%	9,9%	14,9%	25,1%	37,8%		
SD24	1º ESO	464	39,4%	16,4%	17,7%	12,3%	14,2%	1,187 ^a	,880
	2º ESO	418	39,0%	17,0%	19,6%	12,2%	12,2%		
SD31	1º ESO	461	18,0%	13,9%	18,0%	28,6%	21,5%	4,194 ^a	,380
	2º ESO	423	13,2%	13,9%	18,9%	32,2%	21,7%		
SD32	1º ESO	459	7,2%	15,3%	20,7%	26,8%	30,1%	12,431 ^a	,014
	2º ESO	420	3,8%	11,7%	17,4%	34,3%	32,9%		
SD33	1º ESO	459	7,2%	9,6%	15,5%	33,1%	34,6%	,170 ^a	,997
	2º ESO	422	7,3%	9,2%	15,4%	32,2%	35,8%		
SD34	1º ESO	460	9,6%	8,5%	16,3%	23,0%	42,6%	10,772 ^a	,029
	2º ESO	420	5,2%	8,1%	12,9%	29,3%	44,5%		
SD41	1º ESO	459	13,3%	8,9%	8,7%	25,9%	43,1%	9,599 ^a	,048
	2º ESO	423	8,5%	5,7%	9,2%	29,6%	47,0%		
SD42	1º ESO	457	7,2%	10,7%	21,9%	27,4%	32,8%	5,801 ^a	,214
	2º ESO	421	4,8%	9,3%	20,0%	33,5%	32,5%		
SD43	1º ESO	458	26,9%	23,8%	24,5%	15,1%	9,8%	2,022 ^a	,732
	2º ESO	422	26,5%	22,0%	23,9%	18,5%	9,0%		
SD44	1º ESO	457	34,1%	23,0%	20,6%	12,7%	9,6%	4,074 ^a	,396
	2º ESO	419	33,4%	20,3%	21,7%	16,7%	7,9%		
SD51	1º ESO	456	69,3%	13,2%	8,8%	5,3%	3,5%	2,127 ^a	,712
	2º ESO	422	69,4%	15,2%	8,3%	3,6%	3,6%		
SD52	1º ESO	456	7,7%	13,2%	15,4%	26,8%	37,1%	7,636 ^a	,106
	2º ESO	422	5,0%	9,2%	19,2%	28,2%	38,4%		
SD53	1º ESO	456	45,4%	22,6%	20,2%	7,0%	4,8%	3,512 ^a	,476
	2º ESO	422	42,2%	21,6%	20,1%	9,7%	6,4%		
SD54	1º ESO	456	31,4%	18,0%	31,1%	8,3%	11,2%	1,797 ^a	,773
	2º ESO	425	30,1%	18,1%	32,0%	10,4%	9,4%		

Fuente: Elaboración propia

8.3. Comparaciones por repetición en primaria

Diferencias en conductas de acoso realizadas por repetición en primaria

En la siguiente tabla podemos comprobar que los repetidores y los no repetidores de primaria se diferencian significativamente en 6 de las 15 conductas de acoso preguntadas. Las conductas que se diferencian significativamente son: A1 (insultar), A2 (romper), A3 (motes), A8 (pegar), A12 (amenazar con armas) y A15 (amedrentar). En cuanto a si esas conductas de acoso las ejercen más los repetidores o los no repetidores, estas conductas de acoso son ejercidas en mayor porcentaje por los alumnos repetidores. Solo hay tres conductas que realicen más los alumnos no repetidores (ignorar, hablar mal y esconder cosas), pero sus diferencias con los repetidores no son significativas.

Tabla 116: Diferencias en acoso ejercido en función de repetición en primaria

	RP	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
A1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí	38,7%	54,8%	6,5%	10,228 ^a	,006
	No	49,8%	47,9%	2,3%		
A2. Romper cosas personales de otros/as	Sí	91,3%	7,9%	0,8%	10,098 ^a	,006
	No	95,9%	4,1%	0,0%		
A3. Poner motes insultantes	Sí	62,7%	34,9%	2,4%	6,854 ^a	,032
	No	73,6%	25,3%	1,1%		
A4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí	92,8%	6,4%	0,8%	3,044 ^a	,218
	No	95,3%	4,6%	0,1%		
A5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí	61,1%	34,9%	4,0%	2,259 ^a	,323
	No	59,2%	38,8%	2,0%		
A6. Reírse de alguno/a compañero	Sí	44,7%	52,0%	3,3%	,363 ^a	,834
	No	46,3%	49,6%	4,1%		
A7. Amenazar	Sí	90,5%	8,7%	0,8%	,996 ^a	,608
	No	90,4%	9,3%	0,3%		
A8. Pegar	Sí	81,0%	16,7%	2,4%	13,141 ^a	,001
	No	89,1%	10,7%	0,3%		
A9. Acosar sexualmente	Sí	98,4%	1,6%	0,0%	2,099 ^a	,350
	No	99,4%	0,5%	0,1%		
A10. Robar cosas personales	Sí	94,4%	5,6%	0,0%	3,940 ^a	,139
	No	97,4%	2,4%	0,1%		
A11. Hablar mal de otros/as	Sí	55,2%	41,6%	3,2%	1,131 ^a	,568
	No	50,9%	46,5%	2,6%		
A12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí	96,8%	3,2%	0,0%	4,822 ^a	,028
	No	99,1%	0,9%	0,0%		
A13. Esconder cosas	Sí	73,6%	24,0%	2,4%	1,904 ^a	,386
	No	69,6%	29,0%	1,4%		
A14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí	88,0%	11,2%	0,8%	2,877 ^a	,237
	No	92,1%	7,6%	0,3%		
A15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí	83,5%	13,2%	3,3%	17,044 ^a	,000
	No	90,7%	9,0%	0,3%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias en conductas de acoso recibidas por repetición en primaria

Podemos comprobar que repetidores y no repetidores de primaria se diferencian significativamente en 6 de las 16 conductas de acoso recibidas. Las conductas que se diferencian significativamente son: B1 (insultar), B2 (romper), B4 (pegar), B7 (amenazar), B12 (amenazar con armas) y B15 (amedrentar). La mayoría de las conductas de acoso sufridas se dan también en mayor porcentaje en los alumnos repetidores, salvo una (sus compañeros/as les pegan si no hacen lo que les dicen), que sufren más los no repetidores. El resto de conductas de acoso recibidas también las sufren más los repetidores, aunque las diferencias con los no repetidores no son significativas. Los no repetidores también ayudan algo más a los alumnos acosados aunque la diferencia con los repetidores tampoco es significativa.

Tabla 117: Diferencias en acoso recibido en función de repetición en primaria

	RP	Nunca	A veces	Muchas veces	χ^2	Sig
B1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí	46,0%	46,0%	8,1%	6,022 ^a	,049
	No	56,7%	38,6%	4,7%		
B2. Romper cosas personales de otros/as	Sí	79,0%	21,0%	0,0%	9,321 ^a	,009
	No	86,4%	12,0%	1,7%		
B3. Poner motes insultantes	Sí	63,2%	28,0%	8,8%	3,637 ^a	,162
	No	70,9%	23,4%	5,6%		
B4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí	94,4%	3,2%	2,4%	6,021 ^a	,049
	No	92,6%	6,8%	0,6%		
B5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí	72,8%	24,0%	3,2%	2,073 ^a	,355
	No	77,2%	21,1%	1,7%		
B6. Reírse de alguno/a compañero	Sí	64,8%	28,8%	6,4%	4,713 ^a	,095
	No	69,9%	27,3%	2,8%		
B7. Amenazar	Sí	85,6%	12,0%	2,4%	6,034 ^a	,049
	No	92,0%	7,1%	0,9%		
B8. Pegar	Sí	88,0%	10,4%	1,6%	,903 ^a	,637
	No	90,6%	8,4%	1,0%		
B9. Acosar sexualmente	Sí	95,9%	3,3%	0,8%	,213 ^a	,899
	No	96,6%	2,5%	0,9%		
B10. Robar cosas personales	Sí	76,2%	20,5%	3,3%	,883 ^a	,643
	No	79,9%	17,3%	2,8%		
B11. Hablar mal de otros/as	Sí	59,2%	33,6%	7,2%	1,723 ^a	,422
	No	60,9%	34,6%	4,5%		
B12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí	93,6%	5,6%	0,8%	9,725 ^a	,008
	No	98,2%	1,5%	0,3%		
B13. Esconder cosas	Sí	62,9%	33,1%	4,0%	1,265 ^a	,531
	No	67,5%	29,7%	2,8%		
B14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí	62,4%	28,8%	8,8%	5,271 ^a	,072
	No	69,3%	26,4%	4,4%		
B15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí	82,9%	12,2%	4,9%	12,699 ^a	,002
	No	89,4%	9,7%	0,9%		
B16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Sí	19,8%	32,2%	47,9%	5,390 ^a	,068
	No	17,2%	24,0%	58,8%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias como espectadores de conductas de acoso por repetición en primaria

Los repetidores y los no repetidores de primaria se diferencian significativamente en 4 de las 16 conductas de acoso como espectadores: C1 (insultar), C7 (amenazar), C12 (amenazar con armas) y C14 (esconder). De esas 4 conductas de acoso, en tres de ellas son más espectadores los alumnos no repetidores (insulto, amenaza con armas y rumores falsos), mientras que en la conducta de amenazas son más espectadores los alumnos repetidores. En el resto de conductas se mantienen en porcentajes más altos como espectadores los alumnos no repetidores, pero las diferencias no son significativas. Los alumnos no repetidores también han sido espectadores de más conductas de acoso, pero la diferencia tampoco es significativa.

Tabla 118: Diferencias en acoso como espectador en función de repetición en primaria

	RP	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
C1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí	34,7%	43,5%	21,8%	10,068 ^a	,007
	No	21,7%	52,2%	26,1%		
C2. Romper cosas personales de otros/as	Sí	63,4%	26,8%	9,8%	2,263 ^a	,323
	No	57,9%	33,6%	8,4%		
C3. Poner mote insultante	Sí	27,4%	50,0%	22,6%	2,854 ^a	,240
	No	21,1%	51,9%	27,1%		
C4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí	66,1%	25,6%	8,3%	,534 ^a	,766
	No	69,4%	23,5%	7,2%		
C5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí	38,2%	44,7%	17,1%	1,887 ^a	,389
	No	32,0%	49,6%	18,5%		
C6. Reírse de alguno/a compañero	Sí	33,3%	48,0%	18,7%	2,031 ^a	,362
	No	27,8%	49,3%	22,9%		
C7. Amenazar	Sí	63,4%	21,1%	15,4%	9,217 ^a	,010
	No	62,7%	29,3%	7,9%		
C8. Pegar	Sí	51,2%	33,1%	15,7%	2,337 ^a	,311
	No	55,6%	33,3%	11,0%		
C9. Acosar sexualmente	Sí	94,4%	3,2%	2,4%	4,066 ^a	,131
	No	90,4%	8,1%	1,5%		
C10. Robar cosas personales	Sí	62,9%	30,6%	6,5%	,208 ^a	,901
	No	61,2%	31,4%	7,4%		
C11. Hablar mal de otros/as	Sí	35,8%	42,3%	22,0%	4,275 ^a	,118
	No	27,1%	50,5%	22,5%		
C12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí	88,5%	9,0%	2,5%	9,441 ^a	,009
	No	95,4%	3,7%	0,9%		
C13. Esconder cosas	Sí	43,5%	41,1%	15,3%	1,404 ^a	,496
	No	38,0%	45,2%	16,9%		
C14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí	59,7%	25,0%	15,3%	9,978 ^a	,007
	No	45,7%	38,9%	15,4%		
C15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí	66,7%	22,0%	11,4%	2,049 ^a	,359
	No	62,9%	27,8%	9,3%		
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Sí	30,3%	41,8%	27,9%	3,615 ^a	,164
	No	22,9%	43,4%	33,7%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en primaria

Podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de primaria existe diferencia significativa en 4 de 20 percepciones emocionales. Por tanto globalmente la diferencia de percepción emocional asociada a la repetición en primaria es baja. Esas cuatro percepciones emocionales (sorpresa, entusiasmo-2- y enojo) son más intensas en los alumnos repetidores. También lo son las percepciones de las emociones de miedo (foto A) y sorpresa, pero las diferencias no son significativas. En cambio los alumnos no repetidores perciben con mayor intensidad las emociones de felicidad, tristeza (fotos 2 y 3), miedo (foto B) y asco (foto 4), pero tampoco son significativas las diferencias. Claramente no hay diferencias en la percepción de las emociones de asco (foto 1), felicidad (foto 2, 3 y 4), tristeza (foto 4) y miedo (foto 4).

Tabla 119: Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en primaria

	RP	N	M	DT	U Mann-Wit	Sig
SA11. Felicidad	Sí	122	1,68	,865	43834,500	,130
	No	780	1,78	,863		
SA12. Miedo	Sí	123	2,20	1,086	45881,500	,430
	No	779	2,12	1,046		
SA13. Sorpresa	Sí	123	1,45	,880	43226,000	,017
	No	774	1,27	,647		
SA14. Asco	Sí	122	2,35	1,298	47328,500	,885
	No	782	2,36	1,267		
SA15. Entusiasmo	Sí	120	1,63	1,092	43201,000	,102
	No	777	1,42	,806		
SA21. Felicidad	Sí	123	1,22	,684	46321,500	,354
	No	778	1,22	,603		
SA22. Tristeza	Sí	123	3,27	1,385	47814,000	,915
	No	782	3,31	1,233		
SA23. Miedo	Sí	124	2,62	1,279	46255,500	,493
	No	775	2,70	1,280		
SA24. Sorpresa	Sí	119	1,42	,859	44486,000	,368
	No	776	1,32	,747		
SA25. Entusiasmo	Sí	125	1,51	1,037	43389,500	,005
	No	775	1,27	,714		
SA31. Felicidad	Sí	120	1,13	,511	45892,000	,637
	No	775	1,13	,505		
SA32. Tristeza	Sí	122	3,79	1,344	44373,000	,196
	No	781	4,01	1,126		
SA33. Miedo	Sí	121	3,32	1,374	44540,000	,352
	No	776	3,22	1,253		
SA34. Sorpresa	Sí	120	1,37	,798	43993,000	,182
	No	773	1,28	,708		
SA35. Entusiasmo	Sí	120	1,43	,914	41312,500	,002
	No	772	1,21	,622		
SA41. Felicidad	Sí	126	4,33	1,004	46854,500	,353
	No	780	4,34	,829		
SA42. Tristeza	Sí	121	1,24	,719	46138,000	,629
	No	776	1,23	,625		
SA43. Miedo	Sí	121	1,34	,812	46262,000	,737
	No	775	1,35	,802		
SA44. Enojo	Sí	119	1,45	,851	41713,000	,019
	No	774	1,33	,784		
SA45. Asco	Sí	121	1,32	,868	44428,500	,209
	No	773	1,36	,842		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias en Facilitación Emocional en función de repetición en primaria

En cuanto a la facilitación emocional podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de primaria existe diferencia significativa en 1 de 15 estados de ánimo, concretamente en el sentimiento de SB32 (pena), en que los alumnos no repetidores consideran menos útil este sentimiento que los repetidores a la hora de preparar una receta de cocina complicada. Por tanto globalmente podemos decir que no hay diferencias de facilitación emocional en función de la repetición en primaria. En el resto de situaciones casi siempre son también los alumnos no repetidores los que consideran menos útiles los estados de ánimo de fastidio, aburrimiento, enojo, frustración y pena (estados negativos) mientras que consideran más útiles los estados de alegría y entusiasmo (estados positivos), aunque las diferencias con los repetidores no son significativas.

Tabla 120: Diferencias en Facilitación Emocional en función de repetición en primaria

	RP	N	1=Na da útil	2	3	4	5=Muy útil	X ²	Sig
SB11 Fastidio	Sí	120	88,3%	7,5%	0,8%	1,7%	1,7%	7,228 ^a	,124
	No	766	93,3%	3,7%	1,3%	0,4%	1,3%		
SB12 Aburrim	Sí	118	80,5%	12,7%	4,2%	1,7%	0,8%	,318 ^a	,989
	No	765	81,8%	12,4%	3,8%	1,4%	0,5%		
SB13 Alegría	Sí	123	4,1%	0,0%	2,4%	19,5%	74,0%	5,036 ^a	,284
	No	780	2,2%	0,8%	2,1%	14,4%	80,6%		
SB21 Enojo	Sí	117	75,2%	14,5%	4,3%	3,4%	2,6%	,808 ^a	,937
	No	759	76,2%	13,0%	4,9%	2,5%	3,4%		
SB22 Entusias	Sí	122	11,5%	9,8%	13,9%	24,6%	40,2%	1,821 ^a	,769
	No	769	8,8%	7,8%	15,7%	24,2%	43,4%		
SB23 Frustrac	Sí	116	67,2%	10,3%	9,5%	7,8%	5,2%	5,218 ^a	,266
	No	754	68,3%	14,5%	7,7%	3,8%	5,7%		
SB31 Tensión	Sí	119	21,0%	16,8%	20,2%	15,1%	26,9%	4,431 ^a	,351
	No	762	27,4%	17,1%	19,0%	16,8%	19,7%		
SB32 Pena	Sí	117	73,5%	11,1%	5,1%	4,3%	6,0%	19,543 ^a	,001
	No	743	86,0%	7,7%	3,6%	1,2%	1,5%		
SB33 Neutro	Sí	117	18,8%	9,4%	22,2%	17,9%	31,6%	7,861 ^a	,097
	No	758	10,0%	10,4%	24,8%	20,2%	34,6%		
SB41 Felicidad	Sí	119	75,6%	6,7%	7,6%	3,4%	6,7%	2,728 ^a	,604
	No	746	74,4%	11,0%	6,0%	2,3%	6,3%		
SB42 Sorpresa	Sí	122	24,6%	13,1%	27,0%	18,9%	16,4%	3,969 ^a	,410
	No	764	17,1%	14,4%	29,3%	21,6%	17,5%		
SB43 Tristeza	Sí	119	29,4%	15,1%	18,5%	15,1%	21,8%	,654 ^a	,957
	No	751	26,8%	17,2%	18,9%	16,2%	20,9%		
SB51 Felicidad	Sí	116	70,7%	11,2%	6,9%	4,3%	6,9%	1,213 ^a	,876
	No	746	67,4%	10,9%	9,8%	4,0%	7,9%		
SB52 Neutro	Sí	120	21,7%	13,3%	25,8%	17,5%	21,7%	3,799 ^a	,434
	No	759	18,6%	17,1%	23,2%	14,0%	27,1%		
SB53 Enojo	Sí	121	26,4%	13,2%	12,4%	18,2%	29,8%	2,430 ^a	,657
	No	759	31,2%	13,4%	14,4%	14,5%	26,5%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias en Comprensión Emocional en función de repetición en primaria

En este bloque podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de primaria existen diferencias significativas en 14 de 20 situaciones de comprensión de transiciones emocionales. En este caso si podemos afirmar que globalmente los alumnos repetidores y no repetidores en primaria difieren en comprensión emocional. En la mayoría de los casos son los alumnos no repetidores los que señalan más claramente las emociones más adecuadas en diferentes transiciones emocionales (deprimida, feliz, pensativa, adoración, impotente-desesperado, indignado, alivio-gratitud, tristeza por ausencia de amigos, crítica de su pareja, enojo infundado con amiga, consciencia del amor de otra persona), salvo en dos transiciones (enojo-sorpresa y sorpresa-conmoción), en que son los alumnos repetidores los que se decantan por estas emociones.

Tabla 121: Diferencias en Comprensión Emocional en función de repetición en primaria

	RP	N	A	B	C	D	E	X ²	Sig
SC1	Sí	122	9,0%	57,4%	15,6%	12,3%	5,7%	11,266 ^a	,024
	No	767	10,8%	64,9%	8,1%	13,6%	2,6%		
SC2	Sí	123	9,8%	2,4%	10,6%	69,9%	7,3%	23,957 ^a	,000
	No	771	3,6%	1,2%	5,1%	86,9%	3,2%		
SC3	Sí	121	26,4%	26,4%	9,9%	9,9%	27,3%	9,850 ^a	,043
	No	767	23,9%	30,8%	4,0%	8,2%	33,1%		
SC4	Sí	122	32,0%	24,6%	23,0%	7,4%	13,1%	12,520 ^a	,014
	No	768	20,3%	19,9%	31,5%	10,3%	18,0%		
SC5	Sí	122	40,2%	7,4%	37,7%	1,6%	13,1%	9,601 ^a	,048
	No	769	28,9%	5,5%	51,8%	2,2%	11,7%		
SC6	Sí	122	11,5%	26,2%	5,7%	51,6%	4,9%	12,869 ^a	,012
	No	767	6,0%	20,5%	5,1%	66,2%	2,2%		
SC7	Sí	123	23,6%	32,5%	32,5%	5,7%	5,7%	4,152 ^a	,386
	No	766	17,1%	39,4%	33,7%	4,6%	5,2%		
SC8	Sí	122	19,7%	40,2%	30,3%	3,3%	6,6%	12,077 ^a	,017
	No	761	11,6%	47,0%	35,7%	1,1%	4,6%		
SC9	Sí	121	23,1%	28,9%	38,8%	6,6%	2,5%	37,857 ^a	,000
	No	758	9,4%	17,3%	65,3%	4,7%	3,3%		
SC10	Sí	119	47,1%	5,0%	31,9%	6,7%	9,2%	7,478 ^a	,113
	No	760	43,3%	4,1%	26,6%	6,7%	19,3%		
SC11	Sí	118	55,1%	10,2%	21,2%	4,2%	9,3%	13,652 ^a	,008
	No	764	67,1%	3,5%	17,8%	3,0%	8,5%		
SC12	Sí	115	22,6%	47,8%	13,9%	2,6%	13,0%	4,703 ^a	,319
	No	761	15,9%	51,8%	15,4%	5,3%	11,7%		
SC13	Sí	118	20,3%	49,2%	5,9%	19,5%	5,1%	14,339 ^a	,006
	No	764	9,6%	54,6%	4,1%	23,3%	8,5%		
SC14	Sí	119	26,1%	26,9%	7,6%	35,3%	4,2%	15,400 ^a	,004
	No	761	15,4%	22,2%	6,7%	53,1%	2,6%		
SC15	Sí	118	28,8%	16,1%	10,2%	15,3%	29,7%	,569 ^a	,966
	No	752	28,9%	17,8%	8,4%	15,7%	29,3%		
SC16	Sí	118	15,3%	12,7%	6,8%	8,5%	56,8%	8,985 ^a	,061
	No	748	17,9%	6,3%	5,1%	5,9%	64,8%		
SC17	Sí	117	12,8%	37,6%	20,5%	7,7%	21,4%	3,187 ^a	,527
	No	744	11,6%	43,0%	16,4%	5,2%	23,8%		
SC18	Sí	118	7,6%	16,9%	41,5%	15,3%	18,6%	23,508 ^a	,000
	No	751	4,7%	13,7%	54,7%	20,0%	6,9%		
SC19	Sí	120	20,0%	26,7%	10,8%	12,5%	30,0%	11,158 ^a	,025
	No	756	15,3%	40,5%	10,2%	6,9%	27,1%		
SC20	Sí	120	44,2%	6,7%	12,5%	9,2%	27,5%	22,992 ^a	,000
	No	761	62,5%	4,1%	4,5%	9,7%	19,2%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en primaria

En cuanto al manejo emocional podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de primaria existen diferencias significativas en 9 de 20 juicios emocionales emitidos sobre las situaciones 1, 2, 3, 4 y 5 presentadas. Por tanto globalmente la diferencia en manejo emocional puede calificarse de moderada o media. En todos los casos los alumnos no repetidores tienen más clara (porcentaje más alto en la acción más o menos eficaz) la opción adecuada que los alumnos repetidores. En la situación 1 (sentirse bien al levantarse), los alumnos no repetidores consideran más eficaz la acción de levantarse y disfrutar de ese sentimiento (SD11) y aprovechar ese sentimiento positivo y animar a su madre (SD14). En la situación 2 (enojo por ascenso inmerecido de un compañero), los alumnos no repetidores consideran más eficaz tomarse un descanso y recapacitar sobre las cosas buenas (SD21). En la situación 3 (inquietud por una gran cantidad de gastos), los alumnos no repetidores consideran más eficaz buscar ayuda profesional (SD33), mientras que los alumnos repetidores los consideran más eficaz buscar un trabajo mejor remunerado (SD34). En la situación 4 (depresión por nada salirle bien), los alumnos no repetidores consideran más ineficaz relajarse bebiendo delante de la televisión (SD44). En la situación 5 (sobresalto en la carretera), los alumnos no repetidores consideran más eficaz aceptar la situación como algo normal (SD52) y como más ineficaz no volver a pasar por esa autovía (SD54).

Tabla 122: Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en primaria

	RP	N	A= Muy ineficaz	B	C	D	E = Muy eficaz	X ²	Sig
SD11	Sí	117	15,4%	6,0%	7,7%	16,2%	54,7%	11,336 ^a	,023
	No	758	7,9%	4,1%	5,1%	14,6%	68,2%		
SD12	Sí	115	8,7%	11,3%	7,0%	33,0%	40,0%	9,155 ^a	,057
	No	754	4,5%	7,2%	10,1%	28,8%	49,5%		
SD13	Sí	114	43,9%	17,5%	22,8%	6,1%	9,6%	9,556 ^a	,049
	No	755	53,9%	18,3%	16,7%	6,8%	4,4%		
SD14	Sí	114	11,4%	13,2%	9,6%	20,2%	45,6%	12,235 ^a	,016
	No	750	4,5%	8,8%	10,0%	22,3%	54,4%		
SD21	Sí	110	21,8%	14,5%	12,7%	26,4%	24,5%	17,433 ^a	,002
	No	743	10,6%	9,7%	11,3%	30,8%	37,6%		
SD22	Sí	110	10,0%	22,7%	31,8%	26,4%	9,1%	5,260 ^a	,262
	No	737	14,5%	22,7%	36,4%	18,3%	8,1%		
SD23	Sí	107	14,0%	14,0%	16,8%	28,0%	27,1%	6,622 ^a	,157
	No	738	11,5%	11,9%	14,9%	21,8%	39,8%		
SD24	Sí	112	32,1%	14,3%	19,6%	16,1%	17,9%	6,384 ^a	,172
	No	732	41,1%	17,1%	17,8%	11,7%	12,3%		
SD31	Sí	109	16,5%	14,7%	22,0%	28,4%	18,3%	1,840 ^a	,765
	No	736	15,4%	13,9%	17,8%	31,0%	22,0%		
SD32	Sí	109	2,8%	19,3%	23,9%	26,6%	27,5%	8,058 ^a	,089
	No	731	5,7%	12,2%	18,5%	30,5%	33,1%		
SD33	Sí	109	13,8%	12,8%	14,7%	25,7%	33,0%	11,282 ^a	,024
	No	733	6,4%	8,3%	15,7%	33,7%	35,9%		
SD34	Sí	108	10,2%	13,0%	13,0%	14,8%	49,1%	13,045 ^a	,011
	No	732	7,1%	7,0%	14,2%	28,6%	43,2%		
SD41	Sí	109	11,0%	8,3%	13,8%	28,4%	38,5%	5,213 ^a	,266
	No	733	10,8%	6,5%	8,2%	27,6%	46,9%		
SD42	Sí	110	7,3%	10,9%	28,2%	20,9%	32,7%	7,207 ^a	,125
	No	729	5,9%	9,3%	19,9%	31,4%	33,5%		
SD43	Sí	111	18,0%	29,7%	23,4%	20,7%	8,1%	7,879 ^a	,096

Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en ESO
Marta Medel

	No	732	27,6%	21,3%	24,7%	16,4%	10,0%		
SD44	Sí	110	30,9%	15,5%	20,9%	17,3%	15,5%	9,893 ^a	,042
	No	729	35,1%	22,1%	21,3%	13,9%	7,7%		
SD51	Sí	109	58,7%	18,3%	11,0%	7,3%	4,6%	8,942 ^a	,063
	No	729	72,3%	12,3%	8,2%	4,0%	3,2%		
SD52	Sí	111	13,5%	14,4%	18,9%	25,2%	27,9%	16,981 ^a	,002
	No	727	5,1%	10,3%	16,5%	27,5%	40,6%		
SD53	Sí	108	38,9%	24,1%	23,1%	8,3%	5,6%	1,880 ^a	,758
	No	731	45,4%	21,3%	19,4%	8,3%	5,5%		
SD54	Sí	109	22,9%	16,5%	27,5%	17,4%	15,6%	16,148 ^a	,003
	No	735	32,1%	18,4%	32,2%	8,2%	9,1%		

Fuente: Elaboración propia (RP=Repetición en Primaria)

8.4. Comparaciones por repetición en secundaria

Diferencias por repetición en secundaria en conductas de acoso realizadas

En la siguiente tabla podemos comprobar que repetidores y no repetidores se diferencian significativamente en 8 de las 15 conductas de acoso preguntadas. Por tanto podemos calificar esta diferencia como moderada o media. Las conductas que se diferencian significativamente son: A1 (insultar), A2 (romper), A3 (motes), A4 (pegar por desobediencia), A6 (reírse), A7 (amenazar), A8 (pegar) y A15 (amedrentar). Todas esas conductas de acoso son más frecuentes en los alumnos repetidores que en los no repetidores.

Hay un segundo grupo de conductas de acoso que también son más ejercidas por los repetidores (robar, hablar mal de, esconder cosas y rumores falsos), pero las diferencias con los no repetidores no son significativas. Finalmente hay un tercer grupo de conductas de acoso (ignorar, acosar sexualmente y amenazar con armas) en las que prácticamente no hay diferencias apreciables entre repetidores y no repetidores.

Tabla 123: Diferencias en acoso ejercido en función de repetición en secundaria

	RS	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
A1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí No	34,6% 50,9%	57,2% 47,4%	8,2% 1,7%	28,972 ^a	,000
A2. Romper cosas personales de otros/as	Sí No	90,1% 96,2%	9,3% 3,8%	0,6% 0,0%	13,659 ^a	,001
A3. Poner motes insultantes	Sí No	53,4% 75,7%	44,7% 22,9%	1,9% 1,3%	32,965 ^a	,000
A4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí No	91,3% 95,9%	8,8% 3,8%	0,0% 0,3%	7,539 ^a	,023
A5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí No	59,6% 59,0%	36,6% 38,9%	3,7% 2,1%	1,617 ^a	,446
A6. Reírse de alguno/a compañero	Sí No	36,7% 48,0%	60,8% 47,8%	2,5% 4,2%	9,010 ^a	,011
A7. Amenazar	Sí No	85,0% 91,7%	14,4% 8,1%	0,6% 0,3%	6,899 ^a	,032
A8. Pegar	Sí No	75,8% 90,1%	24,2% 9,3%	0,0% 0,7%	29,171 ^a	,000
A9. Acosar sexualmente	Sí No	98,8% 99,3%	0,6% 0,7%	0,6% 0,0%	4,716 ^a	,095
A10. Robar cosas personales	Sí No	95,6% 97,5%	4,4% 2,4%	0,0% 0,1%	2,132 ^a	,344
A11. Hablar mal de otros/as	Sí No	47,5% 52,0%	49,4% 45,3%	3,1% 2,7%	1,090 ^a	,580
A12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí No	98,8% 98,8%	1,2% 1,2%	0,0% 0,0%	,003 ^a	,958
A13. Esconder cosas	Sí No	65,2% 71,1%	32,3% 27,5%	2,5% 1,3%	2,883 ^a	,237
A14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí No	88,8% 91,9%	10,6% 7,8%	0,6% 0,3%	1,872 ^a	,392
A15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí No	80,9% 91,5%	18,5% 7,9%	0,6% 0,5%	16,409 ^a	,000

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias por repetición en secundaria en conductas de acoso recibidas

Podemos comprobar que los repetidores y no repetidores de secundaria se diferencian significativamente en 2 de las 16 conductas de acoso preguntadas. Por tanto la diferencia en acoso recibida es casi inexistente o muy baja entre repetidores y no repetidores en secundaria. Las conductas que se diferencian significativamente son: B12 (amenazar con armas) y A14 (rumores falsos). Estas conductas de acoso recibidas se dan también en mayor porcentaje en los repetidores que en los no repetidores. En el resto de conductas de acoso recibido no hay diferencias significativas, no obstante los alumnos repetidores también sufren en mayor porcentaje las conductas de rotura de objetos, los moteos, ser ignorados, reírse de ellos, ser amenazados, robos y amedrentarlos. En cambio los alumnos no repetidores sufren en mayor medida conductas de insulto, ser pegados y hablar mal de ellos. No hay prácticamente diferencias porcentuales en las conductas sufridas de acoso sexual. Los alumnos no repetidores también reciben más ayuda de otros cuando son acosados.

Tabla 124: Diferencias en acoso recibido en función de repetición en secundaria

	RS	Nunca	A veces	Muchas veces	χ^2	Sig
B1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí	56,5%	37,3%	6,2%	,680 ^a	,712
	No	54,8%	40,1%	5,0%		
B2. Romper cosas personales de otros/as	Sí	79,9%	18,9%	1,3%	5,108 ^a	,078
	No	86,4%	12,2%	1,5%		
B3. Poner moteos insultantes	Sí	68,9%	24,2%	6,8%	,161 ^a	,923
	No	69,7%	24,3%	6,0%		
B4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí	94,4%	3,7%	1,9%	3,566 ^a	,168
	No	92,4%	6,8%	0,8%		
B5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí	75,6%	22,5%	1,9%	,094 ^a	,954
	No	76,6%	21,4%	2,0%		
B6. Reírse de alguno/a compañero	Sí	66,9%	29,4%	3,8%	,477 ^a	,788
	No	69,6%	27,1%	3,3%		
B7. Amenazar	Sí	90,7%	8,7%	0,6%	,629 ^a	,730
	No	91,3%	7,5%	1,2%		
B8. Pegar	Sí	91,9%	7,5%	0,6%	,837 ^a	,658
	No	89,8%	9,0%	1,2%		
B9. Acosar sexualmente	Sí	96,9%	3,1%	0,0%	1,885 ^a	,390
	No	96,4%	2,5%	1,1%		
B10. Robar cosas personales	Sí	75,5%	21,4%	3,1%	1,858 ^a	,395
	No	80,3%	17,1%	2,6%		
B11. Hablar mal de otros/as	Sí	62,1%	33,5%	4,3%	,251 ^a	,882
	No	60,3%	34,6%	5,1%		
B12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí	95,0%	5,0%	0,0%	8,607 ^a	,014
	No	98,1%	1,5%	0,4%		
B13. Esconder cosas	Sí	59,0%	36,6%	4,3%	5,643 ^a	,060
	No	68,3%	29,2%	2,5%		
B14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí	63,8%	26,9%	9,4%	7,843 ^a	,020
	No	69,5%	26,4%	4,1%		
B15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí	87,3%	10,1%	2,5%	1,645 ^a	,439
	No	89,1%	9,7%	1,2%		
B16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Sí	21,5%	27,2%	51,3%	3,038 ^a	,219
	No	17,0%	24,6%	58,4%		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias por repetición en secundaria como espectadores de conductas de acoso

Podemos comprobar que los repetidores y no repetidores en secundaria se diferencian significativamente en 6 de las 16 conductas de acoso preguntadas. Por tanto podemos afirmar que la diferencia entre repetidores y no repetidores de secundaria como espectadores de conductas de acoso es media-baja. Las conductas que se diferencian significativamente son: C4 (pegar por desobedecer), C7 (amenazar), C8 (pegar), C10 (robar), C12 (amenazar con armas) y C15 (amedrentar). Todas estas conductas son más observadas por los repetidores de secundaria. En el resto de conductas, en las que no hay diferencias significativas, son también más espectadores los repetidores en conductas de romper, motes, pegar, hablar mal y esconder, mientras que son más espectadores los no repetidores en conductas de insultar e ignorar. Los no repetidores también son más espectadores de conductas de ayuda a acosados.

Tabla 125: Diferencias en acoso presenciado en función de repetición en secundaria

	RS	Nunca	A veces	Muchas veces	X ²	Sig
C1. Insultos a uno o varios compañeros/as	Sí	26,3%	45,0%	28,8%	2,839 ^a	,242
	No	23,0%	52,3%	24,7%		
C2. Romper cosas personales de otros/as	Sí	55,3%	32,1%	12,6%	4,001 ^a	,135
	No	59,4%	32,9%	7,7%		
C3. Poner motes insultantes	Sí	19,4%	47,5%	33,1%	4,607 ^a	,100
	No	22,1%	53,0%	24,9%		
C4. Pegar cuando no hacen lo que se les dice	Sí	59,7%	28,9%	11,3%	8,955 ^a	,011
	No	71,0%	22,6%	6,4%		
C5. Ignorar a compañeros/as (hacerles el vacío)	Sí	33,8%	45,2%	21,0%	1,315 ^a	,518
	No	32,1%	49,9%	18,0%		
C6. Reírse de alguno/a compañero	Sí	28,8%	48,8%	22,5%	,004 ^a	,998
	No	28,7%	49,0%	22,3%		
C7. Amenazar	Sí	54,4%	31,3%	14,4%	9,379 ^a	,009
	No	64,7%	27,6%	7,7%		
C8. Pegar	Sí	42,1%	43,4%	14,5%	12,374 ^a	,002
	No	57,4%	31,9%	10,7%		
C9. Acosar sexualmente	Sí	90,6%	8,1%	1,3%	,213 ^a	,899
	No	90,5%	7,7%	1,7%		
C10. Robar cosas personales	Sí	51,9%	41,9%	6,3%	10,292 ^a	,006
	No	63,6%	28,9%	7,5%		
C11. Hablar mal de otros/as	Sí	32,5%	45,9%	21,7%	1,627 ^a	,443
	No	27,5%	49,9%	22,7%		
C12. Amenazar con armas (palos, navajas, etc.)	Sí	89,7%	7,1%	3,2%	10,894 ^a	,004
	No	95,5%	3,9%	0,7%		
C13. Esconder cosas	Sí	31,0%	49,4%	19,6%	4,847 ^a	,089
	No	40,2%	43,9%	15,9%		
C14. Extender rumores falsos de otros/as	Sí	46,2%	34,6%	19,2%	2,207 ^a	,332
	No	47,8%	37,7%	14,6%		
C15. Amenazar sólo para meter miedo	Sí	57,0%	25,9%	17,1%	12,861 ^a	,002
	No	65,1%	27,0%	7,9%		
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado	Sí	25,3%	44,9%	29,7%	,790 ^a	,674
	No	23,7%	42,9%	33,4%		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en secundaria

En este bloque podemos comprobar que entre los alumnos repetidores y los no repetidores de secundaria existe diferencias significativas en 2 de 20 situaciones de percepción emocional. Por tanto globalmente la diferencia de percepción emocional asociadas a la repetición en secundaria es baja. Concretamente los alumnos repetidores perciben más el entusiasmo (SA15 y SA25) que los alumnos no repetidores.

En el resto de emociones, en las que no hay diferencias significativas, los alumnos repetidores perciben más las emociones de felicidad (SA11, SA21, SA31), miedo (SA12, SA33), sorpresa (SA13, SA24, SA34), tristeza (SA42), enojo (SA44) y asco (SA45), mientras que los no repetidores perciben más las emociones de asco (SA14), tristeza (SA22, SA32), miedo (SA23) y felicidad (SA41).

Tabla 126: Diferencias en Percepción Emocional en función de repetición en secundaria

	RS	N	M	DT	U de Mann-Whitney	Sig
SA11. Felicidad	Sí	154	1,83	,941	56331,000	,547
	No	753	1,76	,847		
SA12. Miedo	Sí	156	2,16	1,075	57929,000	,799
	No	752	2,14	1,054		
SA13. Sorpresa	Sí	153	1,33	,724	56059,000	,518
	No	750	1,29	,684		
SA14. Asco	Sí	155	2,28	1,272	55782,500	,344
	No	755	2,37	1,266		
SA15. Entusiasmo	Sí	153	1,67	1,069	50688,500	,005
	No	747	1,41	,790		
SA21. Felicidad	Sí	156	1,26	,761	58291,000	,909
	No	750	1,21	,594		
SA22. Tristeza	Sí	158	3,17	1,303	55514,000	,175
	No	753	3,33	1,244		
SA23. Miedo	Sí	155	2,67	1,310	57169,000	,741
	No	750	2,71	1,278		
SA24. Sorpresa	Sí	153	1,41	,963	56635,500	,779
	No	748	1,32	,719		
SA25. Entusiasmo	Sí	155	1,42	,932	53928,500	,034
	No	750	1,27	,717		
SA31. Felicidad	Sí	154	1,17	,624	57126,500	,827
	No	746	1,13	,500		
SA32. Tristeza	Sí	156	3,86	1,236	55234,500	,223
	No	752	4,00	1,148		
SA33. Miedo	Sí	154	3,34	1,363	54040,000	,216
	No	748	3,21	1,251		
SA34. Sorpresa	Sí	154	1,32	,781	57045,000	,903
	No	744	1,28	,691		
SA35. Entusiasmo	Sí	153	1,33	,826	54069,500	,109
	No	744	1,22	,636		
SA41. Felicidad	Sí	156	4,31	,921	58865,000	,993
	No	755	4,35	,832		
SA42. Tristeza	Sí	154	1,32	,824	55472,500	,252
	No	748	1,22	,602		
SA43. Miedo	Sí	154	1,36	,928	55608,000	,355
	No	747	1,35	,784		
SA44. Enojo	Sí	153	1,41	,798	53496,500	,091
	No	745	1,34	,800		
SA45. Asco	Sí	153	1,38	,967	55035,500	,322
	No	746	1,35	,809		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias en Facilitación Emocional en función de si repitió o no en secundaria

En cuanto a la facilitación emocional podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de secundaria existe diferencia significativa en 5 de 15 emociones (estados de ánimo) que se consideran más útiles en diversas situaciones. Por tanto globalmente podemos considerar la diferencia entre repetidores y no repetidores de secundaria en relación a la facilitación emocional de nivel bajo. Los alumnos repetidores consideran más útiles los estados de ánimo de fastidio (SB11), pena (SB32) y felicidad (SB51) que los no repetidores. Por el contrario los alumnos repetidores consideran menos útiles los estados de ánimo de entusiasmo (SB22) y sentimiento neutral (SB33) que los no repetidores. En el resto de sentimientos no hay diferencias significativas entre repetidores y no repetidores, pero predomina en los repetidores la consideración de más útiles en los estados de ánimo más negativos (aburrimiento, enojo, frustración).

Tabla 127: Diferencias en Facilitación Emocional en función de repetición en secundaria

	RS	N	1=Na da útil	2	3	4	5=Muy útil	X ²	Sig
SB11 Fastidio	Sí	150	86,7%	7,3%	1,3%	1,3%	3,3%	12,727 ^a	,013
	No	741	93,8%	3,8%	1,2%	0,3%	0,9%		
SB12 Aburrim	Sí	146	80,8%	9,6%	6,2%	2,7%	0,7%	5,230 ^a	,264
	No	742	81,7%	13,1%	3,4%	1,3%	0,5%		
SB13 Alegría	Sí	153	4,6%	0,7%	1,3%	15,7%	77,8%	5,108 ^a	,276
	No	755	1,9%	0,7%	2,6%	15,1%	79,7%		
SB21 Enojo	Sí	144	74,3%	12,5%	6,3%	5,6%	1,4%	8,587 ^a	,072
	No	737	76,1%	13,7%	4,5%	2,0%	3,7%		
SB22 Entusiasmo	Sí	151	13,9%	3,3%	15,9%	24,5%	42,4%	10,165 ^a	,038
	No	745	8,1%	9,3%	15,6%	24,2%	43,0%		
SB23 Frustración	Sí	143	62,9%	14,7%	9,8%	5,6%	7,0%	2,787 ^a	,594
	No	732	69,4%	13,5%	7,8%	4,0%	5,3%		
SB31 Tensión	Sí	146	24,7%	20,5%	17,1%	13,0%	24,7%	4,541 ^a	,338
	No	741	26,9%	16,3%	19,4%	17,4%	20,0%		
SB32 Pena	Sí	141	74,5%	10,6%	5,7%	5,0%	4,3%	21,338 ^a	,000
	No	724	86,2%	8,0%	3,5%	1,0%	1,4%		
SB33 Neutro	Sí	146	16,4%	8,2%	18,5%	26,0%	30,8%	11,341 ^a	,023
	No	733	10,1%	10,8%	25,5%	18,8%	34,8%		
SB41 Felicidad	Sí	145	74,5%	8,3%	6,9%	2,8%	7,6%	1,254 ^a	,869
	No	725	74,5%	10,8%	6,2%	2,3%	6,2%		
SB42 Sorpresa	Sí	152	20,4%	12,5%	27,6%	19,7%	19,7%	1,767 ^a	,779
	No	739	17,5%	14,6%	29,2%	21,5%	17,2%		
SB43 Tristeza	Sí	147	27,9%	21,8%	18,4%	11,6%	20,4%	4,546 ^a	,337
	No	728	26,8%	16,1%	19,0%	16,8%	21,4%		
SB51 Felicidad	Sí	141	66,0%	9,9%	6,4%	3,5%	14,2%	10,154 ^a	,038
	No	727	68,1%	11,0%	9,9%	4,3%	6,7%		
SB52 Neutro	Sí	146	16,4%	22,6%	23,3%	17,8%	19,9%	8,612 ^a	,072
	No	737	19,3%	15,7%	23,9%	13,3%	27,8%		
SB53 Enojo	Sí	149	22,8%	12,1%	13,4%	20,1%	31,5%	8,729 ^a	,068
	No	736	32,2%	14,0%	14,1%	13,9%	25,8%		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias en Comprensión Emocional en función de si repitió o no en secundaria

En este bloque podemos comprobar que entre los alumnos repetidores y los no repetidores de secundaria existe diferencia significativa en 8 de 20 situaciones de comprensión de transiciones emocionales. En este caso podemos afirmar que globalmente los alumnos repetidores y no repetidores en secundaria difieren bastante, casi a nivel medio, en comprensión emocional. En la mayoría de los casos son los alumnos no repetidores los que señalan más claramente las emociones más adecuadas en diferentes transiciones emocionales (deprimida, feliz, indignado, alivio-gratitud, crítica de su pareja, descubrir cosas en común con otra persona, enojo infundado con amiga), salvo en una transición (impotencia, desesperación y enojo), en que son los alumnos repetidores los que se decantan más por esta emoción. En el resto de emociones aunque no hay diferencias significativas, siempre son los alumnos no repetidores los que se decantan más claramente por el sentimientos más adecuados.

Tabla 128: Diferencias en Comprensión Emocional en función de repetición en secundaria

	RS	N	A	B	C	D	E	X ²	Sig
SC1	Sí	153	10,5%	52,9%	11,8%	19,6%	5,2%	12,630 ^a	,013
	No	742	10,4%	65,9%	9,0%	12,1%	2,6%		
SC2	Sí	152	7,2%	0,0%	9,2%	77,6%	5,9%	12,636 ^a	,013
	No	748	3,7%	1,5%	4,9%	86,2%	3,6%		
SC3	Sí	152	24,3%	27,6%	7,2%	12,5%	28,3%	7,979 ^a	,092
	No	742	24,0%	31,1%	4,0%	7,5%	33,3%		
SC4	Sí	154	28,6%	22,7%	24,7%	10,4%	13,6%	7,676 ^a	,104
	No	742	20,5%	20,2%	31,7%	9,7%	17,9%		
SC5	Sí	152	38,2%	5,9%	39,5%	1,3%	15,1%	9,308 ^a	,054
	No	745	29,3%	5,9%	51,7%	2,1%	11,0%		
SC6	Sí	152	7,9%	15,8%	7,9%	65,1%	3,3%	5,728 ^a	,220
	No	743	6,5%	22,1%	4,6%	64,3%	2,6%		
SC7	Sí	150	21,3%	36,7%	28,7%	8,0%	5,3%	6,981 ^a	,137
	No	744	17,5%	39,4%	34,1%	3,9%	5,1%		
SC8	Sí	152	11,2%	51,3%	29,6%	3,9%	3,9%	12,610 ^a	,013
	No	737	13,0%	44,8%	36,4%	0,8%	5,0%		
SC9	Sí	152	15,8%	25,0%	48,0%	9,9%	1,3%	21,886 ^a	,000
	No	733	10,4%	17,3%	64,4%	4,4%	3,5%		
SC10	Sí	152	42,8%	5,3%	28,9%	7,2%	15,8%	1,200 ^a	,878
	No	732	43,3%	4,2%	26,9%	6,7%	18,9%		
SC11	Sí	150	58,0%	8,0%	21,3%	5,3%	7,3%	10,898 ^a	,028
	No	737	67,3%	3,5%	17,4%	3,0%	8,8%		
SC12	Sí	148	18,9%	47,3%	13,5%	4,7%	15,5%	3,694 ^a	,449
	No	734	16,1%	52,5%	15,5%	4,9%	11,0%		
SC13	Sí	152	14,5%	52,0%	7,2%	17,1%	9,2%	9,013 ^a	,061
	No	737	10,2%	54,1%	3,7%	24,2%	7,9%		
SC14	Sí	151	25,8%	25,2%	7,3%	39,1%	2,6%	13,205 ^a	,010
	No	735	15,4%	22,2%	6,8%	52,8%	2,9%		
SC15	Sí	150	28,7%	16,7%	12,0%	16,7%	26,0%	3,193 ^a	,526
	No	726	29,1%	17,8%	8,0%	15,3%	29,9%		
SC16	Sí	149	20,1%	12,8%	3,4%	8,1%	55,7%	13,873 ^a	,008
	No	723	17,0%	5,8%	5,8%	5,5%	65,8%		
SC17	Sí	149	12,1%	40,9%	18,1%	6,7%	22,1%	,956 ^a	,916
	No	719	11,3%	42,7%	16,7%	5,3%	24,1%		
SC18	Sí	151	6,6%	11,9%	46,4%	21,2%	13,9%	9,540 ^a	,049
	No	724	4,8%	14,2%	54,6%	19,1%	7,3%		
SC19	Sí	150	17,3%	34,7%	11,3%	10,0%	26,7%	2,137 ^a	,711
	No	732	15,6%	38,9%	10,2%	7,4%	27,9%		
SC20	Sí	152	55,3%	4,6%	8,6%	7,9%	23,7%	5,285 ^a	,259
	No	735	61,5%	4,2%	4,9%	9,7%	19,7%		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en secundaria

En cuanto al manejo emocional podemos comprobar que entre los alumnos no repetidores y los repetidores de secundaria existen diferencias significativas en 8 de 20 juicios emocionales emitidos sobre las situaciones 1, 2, 3, 4 y 5 presentadas. Por tanto globalmente la diferencia en manejo emocional puede calificarse de moderada o media. En todos los casos los alumnos no repetidores tienen más clara (porcentaje más alto en la acción más o menos eficaz) la opción adecuada que los alumnos repetidores. En la situación 1 (sentirse bien al levantarse), los alumnos no repetidores consideran más eficaz la acción de levantarse y disfrutar de ese sentimiento (SD11). En la situación 2 (enojo por ascenso inmerecido de un compañero), los alumnos no repetidores consideran más eficaz tomarse un descanso y recapacitar sobre las cosas buenas (SD21) y sentirse fatal por no conseguir nada enfadándose (SD23). En la situación 3 (inquietud por una gran cantidad de gastos), los alumnos no repetidores consideran más eficaz aprender técnicas de relajación para calmarse (SD32) y buscar un trabajo mejor remunerado (SD34). En la situación 4 (depresión por nada salirle bien), los alumnos no repetidores consideran más ineficaz relajarse bebiendo delante de la televisión (SD44). En la situación 5 (sobresalto en la carretera por cruce de camión), los alumnos no repetidores consideran más ineficaz vengarse del camionero atravesándose en su camino (SD51) y no volver a pasar por esa autovía (SD54).

Tabla 129: Diferencias en Manejo Emocional en función de repetición en secundaria

	RS	N	A	B	C	D	E	X ²	Sig
SD11	Sí	149	8,1%	11,4%	8,1%	15,4%	57,0%	28,351 ^a	,000
	No	732	8,9%	2,6%	4,9%	15,0%	68,6%		
SD12	Sí	149	7,4%	10,7%	10,1%	28,2%	43,6%	5,031 ^a	,284
	No	726	4,5%	7,0%	9,9%	29,5%	49,0%		
SD13	Sí	148	42,6%	22,3%	19,6%	9,5%	6,1%	7,596 ^a	,108
	No	727	54,5%	17,6%	16,6%	6,2%	5,1%		
SD14	Sí	146	8,9%	8,9%	13,7%	20,5%	47,9%	6,943 ^a	,139
	No	724	4,8%	9,4%	9,4%	22,2%	54,1%		
SD21	Sí	144	14,6%	17,4%	11,8%	27,8%	28,5%	12,117 ^a	,017
	No	716	11,5%	8,9%	11,7%	30,6%	37,3%		
SD22	Sí	144	9,7%	20,8%	34,7%	27,1%	7,6%	8,093 ^a	,088
	No	710	14,5%	23,4%	36,1%	17,6%	8,5%		
SD23	Sí	145	15,9%	15,9%	17,9%	27,6%	22,8%	17,574 ^a	,001
	No	707	11,2%	11,6%	14,6%	21,5%	41,2%		
SD24	Sí	145	30,3%	21,4%	21,4%	11,0%	15,9%	8,178 ^a	,085
	No	705	41,6%	15,9%	17,6%	12,5%	12,5%		
SD31	Sí	142	17,6%	12,0%	18,3%	31,7%	20,4%	,932 ^a	,920
	No	709	15,4%	14,1%	18,5%	30,3%	21,7%		
SD32	Sí	143	2,8%	15,4%	26,6%	32,2%	23,1%	12,190 ^a	,016
	No	703	6,0%	12,7%	17,8%	29,7%	33,9%		
SD33	Sí	144	11,1%	9,7%	16,7%	35,4%	27,1%	7,319 ^a	,120
	No	704	6,7%	8,8%	15,5%	31,8%	37,2%		
SD34	Sí	143	6,3%	16,8%	15,4%	21,7%	39,9%	17,107 ^a	,002
	No	704	7,5%	6,7%	13,8%	27,7%	44,3%		
SD41	Sí	143	12,6%	9,1%	9,1%	28,0%	41,3%	2,493 ^a	,646
	No	707	10,7%	6,4%	8,8%	27,3%	46,8%		
SD42	Sí	141	6,4%	12,8%	25,5%	29,1%	26,2%	5,849 ^a	,211
	No	706	5,9%	9,1%	20,0%	30,7%	34,3%		
SD43	Sí	142	26,8%	29,6%	20,4%	15,5%	7,7%	5,983 ^a	,200
	No	707	26,9%	20,8%	25,3%	17,3%	9,8%		

Inteligencia Emocional y Acoso Escolar en ESO
Marta Medel

SD44	Sí	140	27,1%	20,7%	22,9%	15,0%	14,3%	9,803 ^a	,044
	No	705	35,9%	21,7%	21,0%	14,2%	7,2%		
SD51	Sí	141	60,3%	19,1%	9,2%	5,0%	6,4%	10,597 ^a	,031
	No	705	72,1%	12,2%	8,2%	4,5%	3,0%		
SD52	Sí	143	8,4%	14,7%	18,9%	25,9%	32,2%	5,755 ^a	,218
	No	703	5,5%	10,4%	16,8%	27,6%	39,7%		
SD53	Sí	142	40,8%	26,1%	16,9%	11,3%	4,9%	4,938 ^a	,294
	No	704	45,3%	20,9%	20,6%	7,5%	5,7%		
SD54	Sí	143	24,5%	21,7%	26,6%	16,1%	11,2%	13,271 ^a	,010
	No	707	32,0%	17,7%	32,5%	7,9%	9,9%		

Fuente: Elaboración propia (RS=Repetición en Secundaria)

Capítulo 9. Conclusiones, Discusión, Limitaciones y Perspectivas

9.1. Conclusiones

Al iniciar nuestra investigación establecimos una serie de objetivos a los que pretendíamos dar respuesta a lo largo de la misma. Una vez analizados todos los resultados obtenidos, podemos empezar a comentar las conclusiones que hemos obtenido. Organizaremos las conclusiones en función de los objetivos específicos y posteriormente del objetivo general que nos planteamos al principio de esta investigación.

- **Objetivo específico número 1: Revalidar el Cuestionario de Acoso Escolar de Jiménez-Vázquez (2007)**

Al iniciar esta investigación se pretendió hacer una revalidación del Cuestionario de Acoso Escolar de Jiménez-Vázquez (2007), lo que nos llevó a la validación de una versión del cuestionario adaptada a nuestra investigación, aprobado por expertos y entre ellos el autor del mismo. Los valores de fiabilidad obtenidos son adecuados y el análisis factorial realizado valida también el contenido del mismo. Por tanto consideramos alcanzado este objetivo.

- **Objetivo específico número 2: Ensayar y validar el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT en ESO**

Teniendo en cuenta que el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT está diseñado para adultos a partir de 16 años, nos propusimos validar el test para su uso de ESO. Para ello optamos por usar solamente la primera parte de cada una de la ramas del MSCEIT original. Los resultados obtenidos de fiabilidad son moderadamente adecuados en consistencia interna, menos en la subescala de comprensión emocional, y más bajos que los señalados en el manual del test. En cambio las correlaciones de cada subescala entre sí y con el total si permiten concluir una fiabilidad razonable del test. Nuestros análisis de validez mediante análisis factorial, tras varios ensayos, confirma parcialmente la estructura de las dos áreas principales del test, experiencial y estratégica, pero no las cuatro secciones del mismo. Por tanto podemos afirmar que hemos trabajado este objetivo, pero no hemos podido conseguir los resultados que hubiéramos deseado.

- **Objetivo específico número 3: Analizar el Acoso Escolar en los alumnos de ESO**

Con esta investigación podemos concluir que independientemente de los diferentes perfiles de perspectivas de acoso (Acosador, víctima y espectador), los resultados nos indican que cada uno asume las mismas conductas sufridas, ejercidas y observadas, con una intensidad similar a la de los demás, es decir, las conductas que se dicen observar, también son conductas que asumen ejercer y sufrir, al mismo tiempo las conductas que uno de los perfiles dice no sufrir, también se observa que ni es ejercido ni observado.

Por otro lado, podemos afirmar que las conductas observadas, son las que mayor porcentaje obtuvieron, siguiéndole las conductas ejercidas y las sufridas en función de la conducta analizada, en que los acosadores admiten ejercer más conductas como ignorar, reír y hablar mal de otros, que por otro lado, las víctimas dicen sufrir más conductas como

cuando extienden rumores falsos sobre ellos, les roban o les rompen sus pertenencias así como cuando son acosados sexualmente. En las demás conductas estas dos perspectivas coinciden prácticamente en su intensidad.

- ✓ Desde la perspectiva del **acosador**, tan sólo superan un 50% de presencia las conductas acosadoras de reírse e insultar a otros compañeros. Las demás conductas presentan un porcentaje inferior, pero no menos importante como son hablar mal e ignorar a uno/a o varios compañeros.
- ✓ Desde la perspectiva de la **víctima**, no hay ninguna conducta de acoso que supere el 50% de presencia, con la excepción de la conducta de ayuda de algún compañero (que no es acosadora). Las demás conductas presentan un porcentaje inferior al porcentaje intermedio, pero no dejan de ser importantes como son insultos y que hablen mal de otros.
- ✓ Por último, con respecto al **espectador**, podemos observar una frecuencia mayor de presencia de conductas de acoso superiores al 50% de: poner mote a compañeros/as, hablar mal de ellos, insultar, reírse, ignorar, hablar mal, ignorar, esconder cosas y extender rumores falsos de sus compañeros/as. Esta vez aparece la conducta de apoyo al acosado como la segunda más frecuente. Como ya mencionamos en las anteriores perspectivas, además de éstas hay una serie de conductas que presentan un porcentaje inferior al 50%, pero que son importantes: pegarle a otros compañeros/as, romper y robarles cosas ajenas, amenazar, amenazar para meter miedo, pegan por no obedecer, acosan sexualmente y amenazan con armas.

Como podemos ver, hay tres conductas que coinciden en las tres perspectivas, que son hablar mal, insultar y reírse. También se puede afirmar que desde la perspectiva del espectador se observa más estas conductas de acoso, sin embargo también hay que mencionar que la ayuda al compañero acosado tiene un valor muy importante ya que son dos conductas con un porcentaje muy elevado tanto desde la perspectiva de la víctima como del espectador.

- **Objetivo específico número 4: Evaluar la Inteligencia Emocional en los alumnos de ESO**

Teniendo en cuenta que la evaluación de la inteligencia emocional la hemos dividido en cuatro secciones, vamos a detallar cada una de ellas a continuación:

- ✓ En la sección A del MSCEIT, donde se evalúa la Percepción Emocional, que se entiende como la capacidad del sujeto para percibir las emociones de los demás, creemos que las percepciones que tienen los alumnos en relación a las imágenes presentadas, se corresponden totalmente con la realidad que contemplamos, (felicidad, miedo, sorpresa, asco, entusiasmo y tristeza) y son interpretadas de forma adecuada todas las veces. Tan sólo en una de las cuatro veces que se evalúa la emoción del miedo la percepción es inadecuada.
- ✓ Con respecto a la sección B, de Comprensión Emocional, en la que se pide a los alumnos que emitan juicios sobre los diferentes estados de ánimo acompañados de distintas situaciones. Los resultados nos indican que los alumnos son capaces de

percibir las emociones que no son útiles a la hora de desempañar alguna función en una determinada situación. Globalmente las facilitaciones emocionales son adecuadas (fastidio, aburrimiento, alegría, enojo, entusiasmo, frustración tensión, pena, estado de ánimo neutral, felicidad y sorpresa), salvo las emociones de tristeza, enojo y desafío, que son asimiladas de forma inadecuada.

- ✓ En la sección C, de Comprensión Emocional, entendida como la capacidad de comprender la información emocional mediante tareas de Progresiones y Transiciones, podemos destacar que de la mayoría de las opciones que han sido seleccionadas, tan sólo en cuatro de ellas (4, 7, 8 y 15) podemos decir que no nos parecen emocionalmente acertadas. Sin embargo en las otras dieciséis estamos de acuerdo con las opciones que han tenido la gran mayoría de los alumnos. Con respecto a esta sección tenemos que decir que al haber pocas opciones donde la emoción no sea la adecuada, no creemos que tengan ninguna dificultad, porque además en dos de los enunciados, la segunda opción más elegida era la más acertada, lo que significaría que apenas 2 de 20 enunciados han sido respondidos de forma emocionalmente inadecuada.
- ✓ Con respecto a la sección D, de Manejo Emocional, que evalúa la capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás así como de promover la comprensión personal y el crecimiento, podemos afirmar que globalmente la mayor parte del manejo y regulación de emociones ante determinadas situaciones es el adecuado salvo en dos de las cinco situaciones evaluadas en las que una o dos acciones propuestas por los alumnos no parecen ser las más adecuadas. En resumen solamente tres de las veinte acciones de regulación emocional discrepan de la regulación emocional habitual de un adulto.
- **Objetivo específico número 5: Estudiar si se dan diferencias acoso escolar en función de las diferentes variables demográficas (sexo, curso, repetición en primaria y repetición en secundaria)**

Con respecto a este objetivo, podemos concluir que:

- ✓ Según la variable sexo, podemos decir que hay algunas diferencias entre ambos sexos en cuanto a las conductas de acoso y son los chicos los que dicen realizar más y sufrir más estas conductas. Desde el punto de vista del **acosador** señalamos que en siete de las quince conductas que se analizan hay una diferencia significativa. Los chicos declaran realizar más veces, cinco de estas conductas que las chicas, aunque son ellas las que confiesan ignorar y hablar mal de otros. Respecto al punto de vista de la **víctima**, podemos observar que en nueve de las quince conductas que se analizaron hay diferencia significativa. Son sobre todo los chicos los que sufren la mayoría de las conductas de acoso sufridas en las que hay diferencias significativas. Por último, desde el punto vista del **espectador**, podemos observar que seis de las dieciséis conductas analizadas presentan una diferencia significativa. En este caso son las chicas las que dicen haber observado con más frecuencia estas conductas.

- ✓ Con respecto a la variable *curso*, tenemos que decir que tan solo en conductas de acoso sufrido hay un número de diferencias significativas de nivel medio-bajo. Tanto en conductas de acoso ejercidas como presenciadas las diferencias significativas entre alumnos de 1º y 2º de ESO son muy escasas. Desde el punto de vista del **acosador**, observamos que las dos de quince conductas con diferencia significativa son más ejercidas por los alumnos de segundo que los de primero. Respecto al punto de vista de la **víctima**, podemos observar que existen diferencias significativas en seis de las dieciséis conductas analizadas y que estas conductas de acoso las sufren en mayor porcentaje los alumnos de primero. Por último desde el punto de vista del **espectador**, podemos observar que hay diferencia significativa en una de las dieciséis conductas analizadas, y los alumnos de segundo presencian más esta conducta de acoso de ignorar a otros compañeros que los de primero.
- ✓ En función de la variable *repetición en primaria*, podemos afirmar que hay cierta relación entre acoso escolar y repetición en educación primaria, aunque de nivel medio-bajo. Respecto al punto de vista del **acosador**, podemos observar que hay diferencia significativa en seis de las quince conductas de acoso y éstas son ejercidas en mayor porcentaje por los alumnos repetidores. Con respecto al punto de vista de la **víctima**, podemos observar que hay también diferencia significativa en seis de las dieciséis conductas sufridas y que de nuevo son los repetidores los que sufren más estas conductas. Por último desde el punto de vista del **espectador**, podemos observar que hay diferencia significativa en cuatro de las dieciséis conductas presenciadas y esta vez son sobre todo los que nunca han repetido los que observan con más frecuencia estas conductas.
- ✓ Por último y en cuanto a la variable *repetición en secundaria*, podemos afirmar que hay cierta relación entre acoso escolar y repetición en educación secundaria, aunque de nivel medio-bajo y en todas las conductas en las que hay diferencia significativa son realizadas, sufridas u observadas por los repetidores. Si tenemos en cuenta el punto de vista del **acosador**, podemos observar en ocho de las quince conductas analizadas una diferencia significativa y son los repetidores los que más realizan estas conductas. Por otra parte, desde el punto de vista de la **víctima**, podemos observar que solo en dos de las dieciséis conductas de acoso sufridas hay una diferencia significativa. Del mismo modo que antes los alumnos no repetidores dicen sufrir más las conductas de amenazar con armas y rumores falsos. Para terminar, desde el punto de vista del **espectador**, podemos observar que también hay diferencia significativa en seis de las dieciséis conductas de acoso presenciadas y, como en las dos perspectivas anteriores, los no repetidores son los que más dicen observar como a un compañero se le pega por desobedecer, se le amenaza con y sin armas, le roban y le amedrentan.
- **Objetivo específico número 6: Estudiar si se dan diferencias en Inteligencia Emocional en función de las diferentes variables demográficas (sexo, curso, repetición en primaria y repetición en secundaria).** Con respecto a este objetivo, podemos concluir que:
 - ✓ Hay alguna relación entre Sexo e Inteligencia Emocional, que puede calificarse de media a baja. Con respecto a la **percepción emocional** podemos comprobar que

entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 10 de 20 situaciones. Los hombres perciben en mayor grado las emociones de sorpresa, entusiasmo, felicidad y enojo, mientras que las mujeres lo hacen con las emociones de tristeza y miedo. En cuanto a la **facilitación emocional** podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 8 de 15 emociones que se consideran más útiles en diversas situaciones, y concretamente las mujeres son las que consideran menos útiles los sentimientos sobre los que se preguntan en las diferentes situaciones. Por otro lado, con respecto a la **comprensión de las transiciones emocionales** podemos afirmar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 8 de 20. Se aprecian diferencias de comprensión en diferentes emociones asociadas a diversas situaciones. En cuanto al **manejo emocional** podemos comprobar que entre hombres y mujeres existe diferencia significativa en 4 de 20 juicios emocionales emitidos sobre las situaciones 1 y 2 presentadas y globalmente podemos decir que solo hay un 20% de diferencias entre hombres y mujeres y que las mujeres parecen tener más claro la eficacia o ineficacia de los sentimientos en las situaciones en que hay esas diferencias.

- ✓ La relación entre Curso (1º o 2º de ESO) e Inteligencia Emocional es baja. Encontramos diferencias significativas en 2 de las 20 situaciones de percepción emocional, en 3 de las 15 situaciones de facilitación emocional, en 5 de las 20 situaciones de comprensión emocional y en 4 de las 20 situaciones de manejo emocional.
- ✓ La relación entre Repetición en Primaria e Inteligencia Emocional es bastante diferente por secciones. La diferencia de **percepción emocional** asociada a la repetición en primaria es baja (4 de 20 situaciones) y son los alumnos repetidores los perciben más intensamente que los no repetidores las emociones de sorpresa, entusiasmo y enojo. La diferencia en **facilitación emocional** es casi inexistente (1 de 15). En cambio los alumnos repetidores y no repetidores en primaria difieren claramente en **comprensión emocional** (14 de 20), siendo los alumnos no repetidores los que señalan más claramente las emociones más adecuadas en diferentes transiciones emocionales. Finalmente la relación entre repetición en primaria y **manejo emocional** es de nivel medio (9 de 20), siendo en todos los casos los alumnos no repetidores los que tienen más clara la opción emocional adecuada.
- ✓ La relación entre Repetición en secundaria e Inteligencia Emocional es también variada oscilando entre media y muy baja. Respecto de **percepción emocional** es muy baja (2 de 20) y son los alumnos repetidores los que perciben con más intensidad el entusiasmo que los alumnos no repetidores. La relación entre repetidores en secundaria y **facilitación emocional** es baja (5 de 15), y en los alumnos repetidores predomina la consideración de varios estados de ánimo negativos sobre los no repetidores. En **comprensión emocional** los alumnos repetidores y no repetidores en secundaria difieren bastante (8 de 20) y en la mayoría de los casos los alumnos no repetidores señalan más claramente que los repetidores las emociones más adecuadas en diferentes transiciones emocionales. Finalmente la diferencia en **manejo emocional** entre repetidores y no repetidores también es moderada o media (8 de 20) y en todos los casos los alumnos no

repetidores tienen más clara que los alumnos repetidores la opción emocional adecuada.

- **Objetivo específico número 7: Detectar posibles relaciones entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional:**

Teniendo en cuenta que nuestro instrumento es muy amplio y que para analizar la relación entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional hemos realizados dos comparaciones, la primera entre los alumnos más o menos acosadores y la segunda entre alumnos acosadores puros y víctimas puras, podemos hacer las siguientes afirmaciones conclusivas:

- ✓ Hay diferencias significativas diversas entre los alumnos más o menos acosadores en cuanto al comportamiento emocional. Estas diferencias están en torno a la mitad en percepción y facilitación emocional, pero solo en torno a la cuarta parte en comprensión y manejo emocional.
- ✓ Entre los alumnos acosadores puros y alumnos víctimas puras apenas hemos encontrado diferencias, tan solo en una de las 15-20 situaciones emocionales planteadas en las cuatro ramas de inteligencia emocional evaluadas: percepción, comprensión, facilitación y manejo emocional.

9.2. Discusión de resultados

En relación al acoso escolar, nuestros resultados coinciden con los hallazgos de Jiménez (2007), Ortega et al., (2000), y Pepler & Craig, (1995), que afirman que el porcentaje de las conductas observadas es superior al reconocimiento de las conductas recibidas o ejercidas, lo que aporta al espectador un papel muy importante en el estudio de este fenómeno.

Asimismo como apunta Jiménez (2007) en sus estudios, coincidimos también en que las conductas que los agresores dicen ejercer con un porcentaje superior a 50% son reírse e insultar a sus compañeros. Igualmente en su estudio afirma que desde el punto de vista de la víctima, no asume sufrir ninguna conducta con porcentaje superior a 50%, sin quitar importancia a conductas como insultar y hablar mal de ellos, que también coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de Jiménez, (2007) en que además de estas dos, señala la conducta de poner mote como otra conducta a la que hay que dar importancia.

Por último, desde el punto de vista del espectador, que como antes hemos dicho es la perspectiva donde se asume observar un mayor número de conductas por su posición objetiva en cuestión. En este punto nuestro estudio coincide en las conductas que superan el 50%: poner mote hablar mal de ellos, insultar, reírse, hablar mal y esconder cosas de sus compañeros.

En relación al análisis de las relaciones del Acoso Escolar con la variable demográfica sexo, los resultados de nuestro estudio coinciden totalmente con los resultados

del estudio de Jiménez (2007), donde podemos concluir que desde el punto de vista de la conducta acosadora y acosada, tenemos que decir que tantos nuestros resultados como los suyos indican que son los chicos los que asumen ejercer y sufrir con más intensidad las conductas estudiadas, así como que son las chicas las que confirman observar con más intensidad este tipo de conductas.

También coincidimos con los resultados de los estudios de Cerezo (2008), Olweus (1998) y Ortega (1994), que en las conductas ejercidas destaca que son los varones los que más realizan conductas de acoso, y además que existen diferencias en el modo en que ambos sexos la ejercen; los niños suelen emplear más el ataque físico, mientras que las niñas el ataque verbal. (Cerezo, 2008).

Al no haber encontrado ningún otro estudio que se centre en el análisis de las relaciones del acoso escolar con la variable demográfica nivel académico y repetición en primero y segundo de la eso, no se puede realizar ninguna comparación de los resultados obtenidos en la presente investigación.

En relación a la Inteligencia Emocional, coincidimos parcialmente con los estudios de Romera y otros (2015) y Gartzia y otros (2012) que afirman que las mujeres se caracterizan por tener un dominio de las habilidades sociales de Inteligencia Emocional.

Al no haber encontrado ningún otro estudio que se centre en el análisis de las relaciones de inteligencia emocional con la variable demográfica nivel académico y repetición en primero y segundo de la eso, no se puede realizar ninguna comparación de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Finalmente sobre la relación entre acoso escolar e inteligencia emocional, tenemos que decir que mientras que en los trabajos de Sánchez, Ortega y Menesini (2012) han llegado a la conclusión que los agresores y víctimas encuentran algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás aunque no tanto para reconocerlas en ellos mismos, nosotros tenemos que decir a este respecto que según nuestros resultados, también podemos afirmar que en algunas situaciones los agresores tienen cierta dificultad en reconocer/ asimilar las emociones de los demás.

9.3. Limitaciones

Como en todas las investigaciones, siempre se dan unas ciertas limitaciones y a la hora de realizar este trabajo hemos encontrado una serie de obstáculos que nos impedían lograr nuestros objetivos con facilidad. Por ello, hemos intentado superarlos lo mejor posible.

En este caso hemos encontrado las siguientes limitaciones que se dividen en tres puntos:

1. El instrumento:

- ✓ Podemos nombrar las limitaciones propias de los instrumentos utilizados, el método de recogida y análisis de la información, a pesar de todas las precauciones que hemos adoptado en su elaboración: índice de fiabilidad, juicio

de expertos, análisis a través de pruebas contrastadas, triangulación de métodos y resultados, etc.

✓ Concretamente en la prueba de Inteligencia Emocional:

- Uno de los puntos fue, que al no tener respuestas correctas ni incorrectas nos dificultó a la hora del análisis de las respuestas obtenidas por los alumnos;
- Otro fue, que a la hora de su aplicación, se observó algunas incomprensiones de las preguntas, llevando a que en algunos momentos se tuviera que dar varias explicaciones para resolver problemas del contenido de la misma, provocando así el desinterés de algunos alumnos;
- El tiempo de realización de esta prueba era muy largo, ya que por culpa del vocabulario, y por la longitud de los textos, hubo algunos alumnos que tardaron más de una hora en realizarla.

• En la prueba de Acoso Escolar:

- La ausencia de preguntas abiertas donde posibilitara a que los alumnos pudieran informar sobre algún acontecimiento sobre este fenómeno, es decir, hubiese sido idóneo en una segunda investigación, el uso de otro tipo de metodología en este caso de cualitativa.

2. La muestra:

- Este estudio se reduce exclusivamente a una muestra de estudiantes de primero y segundo de secundaria y este fenómeno no se da tan solo en ese rango de edades, sino también a edades más tempranas y más avanzadas ya que autores como Murrieta et al. (2014), afirman que desde los 6 años se dan casos de acoso, y a su vez este fenómeno se va agravando con la edad.
- El horario libre del alumnado era muy limitado, ya que sólo disponían del horario de las clases de tutoría y el hecho de que tuvieran poca disponibilidad, nos obligó a adaptarnos al 100% a ese horario que disponía cada centro y a su vez cada grupo.
- Por otra parte, cuando contactamos con los diferentes centros para que nos dieran permiso para entrar en sus clases y que el alumnado realizara el cuestionario, nos encontramos con la negativa o expectativa de una respuesta de varios centros, argumentando que tenían que consultarlo con los distintos miembros del equipo escolar, como ejemplo, director, jefe de estudios, orientador, tutor, etc.

- ✓ Algunos alumnos no querían realizar el cuestionario o incluso lo realizaban al boleo por desmotivación o falta de interés de su parte, ya que consideramos que el test de inteligencia emocional resulta un poco extenso.
- ✓ Otra de las limitaciones que hemos podido observar, y quizás la más importante es que el instrumento necesita de la concentración del sujeto de al menos una hora, ya que algunas de las preguntas tanto en la parte de acoso escolar como de inteligencia emocional son un poco extensas y dependiendo de la hora y del día en que se realizó la prueba, el alumno estaría más o menos fatigado y contestaría con más veracidad. Por lo tanto, consideramos que deberíamos acortar un poco el instrumento.
- ✓ Otro inconveniente fue que los centros estaban alejados y eso supuso un aumento en el tiempo de la recogida de la muestra y por consiguiente, la demora de esta investigación.

3. Bibliografía:

- ✓ En cuanto a la bibliografía las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo del proceso de la investigación han sido varias. Una de ellas es que al ser un tema muy investigado, hay diferentes opiniones al respecto, por lo tanto, hemos tenido que actualizar dicha bibliografía continuamente, hasta el último momento, una vez que ya estaba realizado el trabajo de campo.
- ✓ Al ser tres tópicos diferentes (Acoso Escolar, Inteligencia Emocional y la relación entre ambos), la dificultad mayor ha sido a la hora de encontrar libros y monografías actuales, para poder tener una bibliografía más actualizada.

Pese a todas estas limitaciones, nos quedamos con la parte positiva de la experiencia que sin duda supera con creces todas estas limitaciones.

9.4. Perspectivas

Una vez finalizada nuestra investigación y analizado todo el proceso que hemos seguido en esta Tesis Doctoral, podemos sugerir algunas propuestas para futuras metas de trabajo.

La primera es que creemos que sería interesante ampliar la muestra teniendo en cuenta que nuestra muestra ha sido del primer ciclo de secundaria de la provincia de Huelva, y asumiendo las características de esta etapa educativa, habría que ampliar la muestra a otra etapa educativa, concretamente en primaria, y aumentar la zona donde se aplicaría, para así poder realizar un mejor análisis de resultados y también hacer una mayor comparación entre los diferentes tipos de contextos educativos.

Teniendo en cuenta que las características locales pueden ser diferente, sería interesante repetir la investigación haciendo una comparación entre diferentes provincias o incluso hacer la misma investigación en un país diferente.

Otra sugerencia que creemos que sería idónea para este trabajo es la utilización de otros métodos de investigación, como por ejemplo la observación participante donde se podría utilizar un cuaderno de campo y, o un diario.

Otra sugerencia, esta vez relativa al cuestionario de acoso, creemos que en un segundo estudio debería incluir una pregunta en la que pudieran escribir cosas relacionadas con el tema pero que no se les haya preguntado, es decir, una pregunta abierta.

Otra de las sugerencias que consideramos más importantes, sería hacer un segundo estudio un año después del primero en el que posteriormente hubiese una serie de actuaciones con los alumnos como podrían ser por ejemplo, algunas sesiones de videos, películas, teatro, dinámicas de grupo, etc. O incluso analizar el cambio de curso de primaria a secundaria.

Por otro lado, hemos podido comprobar la falta de información/formación del profesorado y de los alumnos sobre estos dos temas, así que consideramos importante que antes también se hablara un poco de estos temas a fin de concienciarlos.

Otro punto que quizás fuese importante sería saber la nota media de la clase para después hacer una comparación con los resultados obtenidos. De esta forma nos sería más fácil evaluar el rendimiento académico de nuestra muestra y compararlo con los resultados obtenidos.

Como última sugerencia también consideramos interesante profundizar más en el punto de la relación entre Acoso Escolar e Inteligencia Emocional, es decir, hacer un estudio más profundo sobre esto ya que hemos encontrado muy pocos estudios que trataran este punto.

Referencias

- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relation stoovert and relational aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339-351.
- Aquino, A. E. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas*. Tesis Doctoral. Perú: Universidad Inca Gracilazo de la Vega.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, (95), 7-28.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, M. & Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, (21), 27-4.
- Bagby, R. M., Parker, J.D. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38 (1), 23-32.
- Bar-On, R (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Beane, A. L. (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Beltrán, M., Zych, I. y Ortega-Ruíz, R. (2016). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estrés*, 21 (2-3), 219-232.
- Bijttebier, P. & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Binet, A. & Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'Année Psychologique*, 14,1-94.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5-8.

- Bisquerra, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R Bar-On & J. D. A Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M., Mayer, & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday. *Personality and Individual Differences*, 1387-1402.
- Brewer, M. B., & Alexander, M. G. (2002). Intergroup emotions and images. In D. M. Mackie & E. R. Smith (Eds.) *From prejudice to intergroup relations: Differentiated reactions to social groups* (pp. 209-225). New York: Psychology Press.
- Brewin, C.R., Andrews, B., & Gotlib, I.H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AAVV., *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, 546-550. Universidad de Coruña.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I.C. y Iruña, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.
- Camodeca, M., & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186-197.
- Caravita, S. C. S., Colombo, B., Stefanelli, S. y Zigliani, R. (2016). Las respuestas emocionales, psicofisiológicas y comportamentales producidas ante la exposición a situaciones de cyberbullying: dos estudios experimentales. *Psicología Educativa*, 22 (1), 49-59.
- Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology (Ejep)*, 1 (1), 51-68.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica* nº 94 , 49-59.
- Cerezo, F. (2009) Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Cherniss, C. & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Baltimore: ASTD Press.
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales a l'escola: el «bullying». *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Cortés, J., Barragán Velásquez, C. y Vázquez Cruz, M. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y fiabilidad. *Salud Mental*, 25 (5), 50-60.

- Defensor del Pueblo (2000). Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Dueñas, M. L. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20 (1) , 39-49.
- Elipe, P., Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2009). Inteligencia emocional percibida en alumnos de secundaria implicados en bullying. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, Santander, España.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 169-181.
- Extremera, N. y Fernández, B.P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI-Credi. Biblioteca digital. 12 pp. Recuperado de: www.rieopi.org/deloslectores/465extremera.pdf.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J. M y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Canadá: Multi-Health Systems Inc.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 14, 117-137.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández, P., Salovey, P., Vera, A., & Ramos, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9), 159-167.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=15>
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. P., & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-254.
- Gardner, K. J., Qualter, P. & Whiteley, H. (2011). Developmental correlates of emotional intelligence: Temperament, family environment, and childhood trauma. *Australian Journal of Psychology*, 63, 75-82.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informaciópsicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21 (1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3 (2), 243-256.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567-575.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional* (21ª ed.). Barcelona: Kairós.
- González, A. (2010). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, nº16 , 699-711.
- Gradner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 103–196). New York: Wiley.
- Haro, I. y García, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 15-23.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García, J. M., Martínez, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7 (1), 29-41.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva). Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf;jsessionid=D6CC2E283DDF039481949018B8E4BEFB?sequence=1>
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25, 1255–1272.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58.
- Lafferty, J (2004). The relationships between-gender, empathy and aggressive behaviour among early adolescents. *Dissertation Abstracts International:Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (12), 6377B.
- Loredo, A., Perea, A., & López, G. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210-214.
- Machado, C., Madalena, A. E., Leite de Moraes, C., Bertazzi-Levy, R. & Rossi-Menezes, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65–76.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2015; 35 (128), 801-814.
- Martínez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y Salud*, 7 (1), 19-32.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2012). *Emotional intelligence 101*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey & D. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications*. Nueva York: Basic Books.

- MEC (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MEC (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Méndez, A. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218.
- Mestre, J. M. y Fernández, P. (Eds) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional: ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Moore, C. & Soto, J.M. (1999). Construcción de una escala de evaluación de la IE para niños de primer ciclo básico. *Revista de Psicología*, 8 (1), 153-161.
- Morán, C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de bullying. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 51-56.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12, 401-412.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N.A., Caballo, V.E. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22 (3), 569-584.
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10 to 12 year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. En E. D. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñederra, J.A., Martínez, P., Tambo I., y Ubieta E. (2005). *El maltrato entre iguales, «Bullying» en Euskadi*. Educación Primaria. Gobierno Vasco: ISEI-IVEI.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado.
- Ortega, R. (2010). *Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. y Mora, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-28.
- Ortega, R. y Mora, J. A. (2000). Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R. (2000). Las relaciones interpersonales dentro del aula. En R. Ortega, *Educación para prevenir la violencia* (págs. 25-39). Madrid: A. Machado de los Libros S.A.
- Ortega, R., y Mora, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B., & y Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1138-1663.
- Parker, J.D., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 107-115.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M-J., Furnham, A. & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335-341
- Petrides, K. V., Gómez, M. G. & Pérez-González, J. C. (2017). Pathways into Psychopathology: Modelling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Mindfulness, and Irrational Beliefs in a Clinical Sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*.
- Redorta, J.; Obiols, M.; Bisquerra, R. (2006). *Emoción y Conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 11-22.

- Rigby, K. (2002). *New perspective son bullying*. London: JK Publishers.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators can reduce bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implication sforre search. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-141.
- Rivers, J. Duncan, N. & Besag, V. (2007). *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*.Westport: Greenwood.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. P. (2015). Victimización entre iguales en contextos multiculturales: un modelo estructural de sus efectos sobre la autoestima y las emociones. *Psicología Educativa*, 21 (1), 3-9.
- Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10, 845-853.
- Romera, E. M.; Rodríguez, S. y Ortega, R. (2015). Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *C&E. Cultura y Educación*, 27 (1), 171-182.
- Ruíz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18 (1), 345-368.
- Saarni, C. (1999). *The Development of emotional competence*. Nueva York: Guild-ford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effective ness. *Social Development*, 10, 125-129.
- Sallán, J. G., Armengol, C. & García, B. P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1* , 16 (1), 19-38.
- Salmivalli, C. L. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, 22. *Aggressive Behavior*, 1-15.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44,269-277.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (2000). *Current directions in Emotional Intelligence research*. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.504-520). Nueva York, Londres: The Guildford Press.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. & Schulz, H. (2005): Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International journal of behaviour al development*, 29 (4), 323-335.
- Serrano, A. (Coord.) (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Revista Comunicar*, 46, 19-26.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Suriá, R. (2006). Intervención y estrategias para el Acoso en los centros educativos. *Congreso Virtual de Educación en Valores*. Zaragoza.
- Tapia, M. y Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emocional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- Thomdike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 40, 227-235.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar ("Bullying"): Documento para padres y educadores. *REOP. Vol. 19, Nº 3*, 328-333.
- Ttofi, M.M., Eisner, M., & Bradshaw, C.P. (2014). *Bullying prevention: Assessing existing meta-evaluations*. G. Bruinsma & D. Weisburd (Eds.), *Encyclopaedia of criminology and criminal justice* (pp. 231–242). New York: Springer.
- Turner, J. H. & Stets, J. E. (Eds.) (2007). *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer.
- UNESCO (1998). Informe Delors: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI.
- Urbanski, J Permuth, S. (2009). *The Truth about: What Educators and Parents Must Know and Do*. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Wallon, H. (1934). Les origines du caracter chez l'enfant. In *Paris: Boivin (Ed. Caste-llano: Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *The British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2010). Does item overlap account for the relationship between trait emotional intelligence and psychopathology in preadolescents? *Personality and Individual Differences*, 48, 867–871.
- Webster, C., Filomena, M. & Seabra, M. J. (2012). La Versión de Padres, Profesores y Niños del Incredible Years: Adaptación a Portugal de Programas de Intervención Temprana para la Prevención de Problemas de Conducta y para la Promoción de la Competencia Social y Emocional. *Psychosocial Intervention*, 21 (2).

- Young, E.L., Boye, A.E. & Nelson, D.A. (2006). Relational Aggression: understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297-312.
- Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30.
- Zembylas, M. & Kaloyirou, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos: implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, (342): 37-59.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P.; Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teacher's College Press.

Anexos

CUESTIONARIO SOBRE EL

“MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS DE ESCUELA”

A través de este cuestionario queremos conocer mejor cómo es la convivencia escolar en tu centro, para ello debes contestar todas las preguntas con la mayor sinceridad posible. El cuestionario se contesta escribiendo con tus palabras una “X” en la respuesta que más se aproxime a tu forma de pensar o actuar en este momento.

Centro					Fecha	___/___/2015			
Clase		Edad		Sexo	Chica		Chico		
¿Has repetido algún curso en Primaria?	Sí		No		¿Has repetido algún curso en Secundaria?	Sí		No	

A. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la <u>última semana de clase</u> las <u>has hecho</u>.			
	Nunca	A veces	Muchas Veces
A1. Insulto a uno o varios compañeros/as			
A2. Rompo cosas personales de otros/as			
A3. Pongo motes insultantes			
A4. Les pego cuando no hacen lo que yo digo			
A5. Ignoro a otros/as compañeros/as (paso de ellos o les hago el vacío)			
A6. Me río de alguno/a de ellos			
A7. Amenazo			
A8. Les pego			
A9. Acoso sexualmente			
A10. Robo cosas personales			
A11. Hablo mal de otros/as			
A12. Amenazo con armas (palos, navajas, etc.)			
A13. Escondo cosas			
A14. Extiendo rumores falsos de otros/as			
A15. Amenazo sólo para meterles miedo			
B. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la <u>última semana de clase</u> las han hecho a ti.			
	Nunca	A veces	Muchas Veces
B1. Me insultan uno o varios compañeros/as			
B2. Me rompen cosas personales			
B3. Me ponen motes insultantes			
B4. Me pegan por no hacer lo que me dicen otros/as			
B5. Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)			
B6. Se ríen de mi			
B7. Me amenazan			
B8. Me pegan			
B9. Me acosan sexualmente			
B10. Me roban cosas personales			
B11. Hablan mal de mi			
B12. Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)			
B13. Me esconden las cosas			
B14. Extienden rumores falsos de mi			
B15. Me amenazan sólo para meterme miedo			
B16. Algún/os compañeros/as me ayudan cuando me pasa algo			
C. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la <u>última semana de clase</u> has visto que le ocurran a tus compañeros/as.			

	Nunca	A veces	Muchas Veces
C1. Insultar a un compañero/a en especial			
C2. Romper cosas personales de un compañero/a			
C3. Poner mote a un compañero/a			
C4. Pegar a un alumno/a por no hacer lo que le dicen otros/as			
C5. Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)			
C6. Reírse de un chico/a en especial			
C7. Amenazar a un compañero/a			
C8. Pegarle a un compañero/a			
C9. Acosarlo sexualmente			
C10. Robarle cosas personales de un chico/a			
C11. Hablar mal de él o ella			
C12. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)			
C13. Esconderle cosas			
C14. Extender rumores falsos de un compañero/a			
C15. Amenazarle sólo para meterle miedo			
C16. Ayudar a un compañero cuando es acosado			

MSCEIT

Apellidos y nombre

Centro

Sexo

☐ V ☐ M

Edad

Fecha

/

/

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

1



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

2



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

4



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	e
17.	a	b	c	d	e
18.	a	b	c	d	e
19.	a	b	c	d	e
20.	a	b	c	d	e

Sección B

1

1. Fastidio	1	2	3	4	5
2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
3. Alegría	1	2	3	4	5

2

1. Enojo	1	2	3	4	5
2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. Frustración	1	2	3	4	5

3

1. Tensión	1	2	3	4	5
2. Pena	1	2	3	4	5
3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5

4

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Sorpresa	1	2	3	4	5
3. Tristeza	1	2	3	4	5

5

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
3. Enojo y desafío	1	2	3	4	5

Sección D

1

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

2

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

3

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

4

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

5

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

