



Peña-Casares, M. J.; Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. 13(1):79-92.

Original

INTELIGENCIA EMOCIONAL, BIENESTAR Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

EMOTIONAL INTELLIGENCE, WELL-BEING AND BULLYING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Peña-Casares M. J.¹; Aguaded-Ramírez, E.¹

¹Universidad de Granada

Correspondence to:
María José Peña Casares
Dpto.Métodos, Investigación y
Diagnóstico en Educación. Universidad
de Granada
Email: casary@correo.ugr.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 04/11/2019
Accepted: 16/01/2020



RESUMEN

Objetivos. El objetivo principal de este estudio es el análisis de la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el acoso escolar. **Material y métodos.** Se ha realizado un estudio descriptivo con una metodología cuantitativa de carácter transversal, con una muestra de 444 estudiantes, 181 de Educación Primaria y 263 de Secundaria. Se utilizaron como instrumentos el cuestionario TMMS-24, (Fernández-Berrocal, et al., 2004), para medir la inteligencia emocional, y el “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995), para detectar el acoso escolar. El estudio fue llevado a cabo en los centros educativos pertenecientes al municipio de Santa Fe (Granada).

Resultados. Los resultados arrojados muestran que existen correlaciones significativas entre inteligencia emocional y bienestar, así como entre acoso escolar y bienestar e inteligencia emocional y acoso escolar.

Discusión y conclusiones. Los resultados muestran una relación entre el bienestar y la inteligencia emocional y la importancia de estos constructos para la mejora de la convivencia escolar en el aula.

Palabras clave: inteligencia emocional, alumnado, acoso escolar.

ABSTRACT

Objectives. The aim of this study is to analyse the relationship between emotional intelligence, well-being and bullying. **Methods.** A descriptive cross-sectional study has been carried out with a sample of 444 students, 181 of Primary Education and 263 of Secondary Education. The TMMS-24 questionnaire (Fernández-Berrocal et al., 2004) was used as instrument to measure Emotional Intelligence, and the “Questionnaire on Intimidation and Abuse between Equals” by Ortega, Mora-Merchán and Mora (1995), to detect bullying. The study was carried out in schools belonging to Santa Fe (Granada).

Results. The results showed significant correlations between Emotional intelligence and well-being. Also between bullying and well-being, Emotional Intelligence between bullying.

Discussion and conclusions. These results indicate a relation between well-being and Emotional intelligence and the importance of these psychological variables for the improvement of school life in the classroom.

Keywords: emotional intelligence, pupils, bullying



INTRODUCCIÓN

El acoso escolar en estudiantes, constituye una problemática, que puede estar relacionada con una gestión inadecuada de las emociones. Una Inteligencia Emocional óptima es factor clave para lograr un equilibrio personal ante situaciones de acoso escolar (Bisquerra et al., 2014). Es por ello, por lo que es importante saber reconocer e identificarlas propias emociones.

Según Garaigordobil et al. (2014), Olweus (1998), Trianes et al. (2013) y se puede definir el acoso escolar como el maltrato, que se da entre iguales y que tiene lugar dentro del perímetro escolar y sus alrededores. Es sistemático y se prolonga en el tiempo, además de la existencia de observadores, que conocen y están al corriente la situación y no hacen nada para solucionarla. Existen tres tipos de protagonistas, como lo son: el agresor, la víctima y el grupo de iguales (Bisquerra et al., 2014).

También, hay que tener en cuenta que el acoso escolar, no solo tiene lugar dentro del recinto escolar y que, a raíz del uso de las tecnologías de la información, ha surgido un tipo de acoso denominado ciberacoso. Según Olweus (1993; 1998), tanto el clásico acoso escolar como el ciberacoso, presentan una serie de características comunes como son la intencionalidad, la repetición sistemática en el tiempo y el desequilibrio de poder existente entre víctima y agresor. En lo que difiere de su antecesor, es en que el ciberacoso puede ser ejercido por cualquier persona, que disponga de un medio tecnológico.

Una vez analizado el concepto de acoso escolar, se procede a definir la Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE). En esa misma línea, Mayer y Salovey (1997) definieron, por vez primera, el concepto de IE como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder a y/o, generar, sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual (p.10).

Relacionado con el concepto de IE, a continuación, se presenta la definición de bienestar. Según Martín

(2016), “es el resultado de la percepción sobre logros alcanzados en la vida y el grado de satisfacción personal con lo que se ha hecho, se está haciendo o puede hacerse” (p, 16). Dicha definición se asemeja a las aportadas por Carrasco, Brustad y García, (2007), Fernández, González y Pérez, (2013), Guacho (2018), Muratori, Zubieta, Ubillos y Gonzáles, (2015), que destacan, además, una serie aspectos, en relación a cuáles son las características de una persona, que muestra bienestar. Dichas características son las que van a ser utilizadas en la presente investigación:

- Presenta buena relación con la familia y amigos.
- Realiza actividades de tiempo libre.
- Está satisfecho en su lugar de estudios o profesional.
- Sensación de éxito.
- Se fija objetivos adaptativos, positivos y realistas.
- Toma decisiones tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- Practica una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
- Alcanza el bienestar subjetivo, es consciente del propio bienestar.
- Genera experiencias óptimas en la vida.
- Presenta interés por el desarrollo personal.

Seguidamente, se exponen los estudios relacionados con el objeto de análisis, que se está realizando. En primer lugar, respecto a los conceptos analizados en el alumnado, se destaca el estudio de Bermúdez et al (2003), cuyos resultados arrojan una correlación positiva entre IE y bienestar psicológico. Esto quiere decir que a mayor nivel de IE mejor es su tolerancia ante situaciones de frustración. Al igual que Ciarrochi et al. (2000), que se encontraron con que los estudiantes universitarios con mayor IE arrojaron mayor empatía y, por ende, un mejor bienestar personal. También, según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), sus estudios con estudiantes de secundaria demuestran que el alumnado con mayor IE, posee cotas de satisfacción personal, como una mayor autoestima y salud mental. En contrapartida, el alumnado con un menor nivel de IE ha reflejado un puntaje bajo en felicidad y satisfacción personal. Este estudio está en consonancia con lo aportado por Fernández-Berrocal et al (2002); Herrera et al. (2017)



y Mayer et al. (2002). Estudios como los de Mayer et al. (2008); Rey et al. (2013); Tsaousis y Nikolaou (2005) y demuestran cómo la IE se relaciona positivamente con la calidad de vida y el bienestar personal.

En otro estudio, realizado por Fierro y Fierro-Hernández (2005), se encontraron resultados relevantes sobre la relación entre bienestar e IE. Las escalas de claridad y reparación señalaron una relación positiva entre IE y bienestar personal. Sin embargo, la escala de Atención mostró una relación negativa.

En el estudio aportado por Ruvalcaba-Romero et al. (2017), muestra que:

Los resultados del análisis de modelos de ecuaciones estructurales mostraron que la claridad emocional juega un rol predictivo sobre las emociones positivas y la autoestima, mientras que la reparación emocional tiene influencia sobre las emociones positivas y una mayor satisfacción en las relaciones interpersonales. De la misma manera, las emociones positivas, la autoestima, y las relaciones interpersonales contribuyen juntas a un 50% de la varianza sobre la satisfacción con la vida (p.1).

Por otro lado, las aportaciones de la psiconeuroinmunología, han demostrado que las emociones afectan al sistema inmunitario, ya que las emociones negativas tienden a debilitar las defensas del sistema inmunitario, mientras que las positivas lo aumentan (Bisquerra et al. 2010).

Los estudios de bienestar subjetivo, aportados por Argyle, Diener, Fordyce, Myers, Veenhoven, se han relacionado el bienestar emocional y constituyen unos de los objetivos de la educación emocional (Bisquerra et al. 2010; Bisquerra, 2002).

Respecto a los estudios de acoso escolar y bienestar personal, se destacan las investigaciones realizadas por Pino-Juste et al. (2019) y Ramírez (2011) cuya temática aborda el bienestar psicológico del alumnado de secundaria implicados en casos de acoso escolar. Dicho estudio concluyó que tanto agresores como víctimas poseen un bienestar psicológico bajo. Un desarrollo deficiente del bienestar psicológico puede dar lugar a que los estudiantes puedan sufrir acoso escolar. “Ello debido a que los resultados reportaron

que las dimensiones de bienestar psicológico se relacionan en magnitud moderada y grande con las formas de acoso escolar y su valoración general” (López, 2018, p.8.)

Por otro lado, Flores (2016), en sus investigaciones, ha demostrado que el binomio acoso escolar y bienestar personal ha arrojado que existe relación entre dichas variables, ya que a mayor agresividad y autocontrol menor bienestar. Dicho estudio está en la misma línea que las investigaciones aportadas por Castellón y Vieco (2002), Paredes, Álvarez y Vernón (2008), Trauttman, (2008) y Viscardi (2003), cuyas conclusiones reflejan que los niveles de bienestar personal pueden verse afectados por las situaciones de acoso escolar que pueda sufrir el alumnado.

Por último, se relacionan las variables de acoso escolar IE. El estudio de Nocito (2017), propone, en su conclusión, trabajar el fomento de la IE en las aulas, con la finalidad de mejorar las relaciones entre el alumnado y prevenir la violencia entre iguales.

Según diferentes autores (Bisquerra et al., 2014; Carrasco y Trianes, 2015; Chacón-Cuberos et al. 2018; Estévez et al. 2018; Estévez y Jiménez, 2017; Garaigordóbil, 2016; Gutiérrez, 2019; Rey et al., 2018; Vilches, 2015) es importante realizar la intervención en el acoso escolar, desde la perspectiva de la Educación Emocional, dados sus efectos positivos. Yalta-Benavides (2019) concluye que el tratamiento del acoso escolar, a través de la educación emocional, “mejoró la IE en los niños de quinto grado de primaria” (p.84).

Una vez expuesto el marco teórico y el estado de la cuestión del presente trabajo, se muestra el objetivo, el cual nos permitirá determinar qué es lo que queremos lograr.

El objetivo, que se persigue con esta investigación, es el siguiente: analizar la relación entre la IE, el bienestar personal y el acoso escolar.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se han seleccionado diferentes aspectos metodológicos, en función de cuáles son los participantes, de los que recoger los datos.



Diseño y participantes

Respecto al alumnado, la investigación es de carácter cuantitativo, la metodología es perceptual, el método es analítico y el diseño es de corte transversal.

Respecto al profesorado, la investigación es de carácter cualitativo, la metodología es aprehensiva, el método es analítico y el diseño transversal.

A continuación, se muestran en los siguientes subepígrafos, con los diferentes elementos, que conforman los aspectos relativos al método utilizado en la presente investigación.

La población, a la que se dirige esta investigación, está compuesta por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO de los 6 centros educativos de la localidad de Santa Fe (Granada). Respecto al alumnado, decir que se ha elegido esta franja de edad, porque recoge de 11 a 14 años, que es cuando se da un mayor número de situaciones de acoso (Bisquerra, et al. 2014).

A la población se le realizó un muestreo incidental, ya que se dio el caso de que un aula (31 alumnos/as) no quiso participar, por lo que la muestra quedó compuesta por 444 alumnos de una población de 475 alumnos. La media de edad obtenida es de 12,11 años y la desviación típica de 3,48.

La muestra participante, en esta investigación, está caracterizada, según los criterios; género, edad y curso, por los siguientes aspectos:

- Del total de los 444 alumnos y alumnas, el 53,60%, es decir, 238 son del sexo masculino, y el 46,40%, o sea, 206 son del sexo femenino.

- Del alumnado de 444, el 40,7%, o sea, 181 alumnos corresponden a Educación Primaria, y, el 59,2%, es decir, 263 alumnos, a Educación Secundaria.

- Las edades comprendidas abarcan de los 10 a 15 años. De los 444 alumnos, el 10,1% tiene 10 años; el 20,9% tiene 11 años; el 32,9% tiene 12 años; el 22,1% tiene 13 años; el 10,8% tiene 14 años y el 3,2% tiene 15 años.

- Con respecto al curso, el número de alumnos es de: 5º EP: un 14, % con 64 alumnos; 6º EP: un 26,4% con 117 alumnos; 1º ESO: un 31,1% con 138 alumnos y 2º ESO: un 28,2 % con 125 alumnos.

Instrumentos

En la presente investigación, para recoger la información procedente del alumnado, se ha hecho uso de dos instrumentos, en función del objetivo al que va destinado. En primer lugar, para la detección de acoso escolar, se empleó el “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). La escala se compone de 30 ítems y, según Bisquerra et al., (2014):

El cuestionario se aplicó en un primer momento a una muestra de casi 5000 de 8 a 18 años, mostrando un buen funcionamiento tanto en su aplicación como en su posterior interpretación. (p.64).

En cuanto a la fiabilidad del instrumento de recogida de datos de acoso escolar:

Para determinar la validez y consistencia interna de la prueba, dada la naturaleza de la misma a modo de encuesta y sin escalas internas, se optó por realizar un análisis HOMALS para determinar la estructura dimensional del cuestionario y determinar la consistencia interna de cada una de ellas. El resultado de este análisis nos muestra una organización óptima del cuestionario en tres dimensiones, con índices de consistencia interna aceptables: Afectación-No afectación (0,902), Agresión-Victimización (0,836) y Vinculación con el problema- No vinculación (0,745). El resultado de esta medida dio un ajuste del 98,1%, lo que corrobora la validez y bondad del instrumento (Bisquerra et al. 2014, p.64).

Por otro lado, como instrumento para la recogida de datos de IE, se utilizó el cuestionario denominado Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 versión española, de Fernández-Berrocal et al. (2004).

La escala se compone de 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (8 ítems; i.e., “A menudo pienso en mis sentimientos”); Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones (8 ítems; i.e., “Puedo llegar a comprender mis emociones”)



y Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (8 ítems; i.e., “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”) (González et al. 2011, p.707) .

El cuestionario TMMS -24, que se ha utilizado en esta investigación, es válido, tal y como aportaron en su investigación de Fernández-Berrocal et al. (2004, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por otro lado, según González et al. (2011), a la hora de determinar la fiabilidad, los análisis arrojaron coeficientes de consistencia interna de alfa de Cronbach superior a 0,80 por lo que, según el análisis de Alfa Cronbach, la fiabilidad es alta. Eso quiere decir que los resultados, que se obtengan con este instrumento, son fiables

Procedimiento

Para la realización de esta investigación y la posterior recogida de datos, se procedió, primeramente, informando a los directores de los centros educativos, a través de una carta de consentimiento informado. En dicho documento, se detalló la naturaleza del estudio solicitando su participación en los centros educativos. Posteriormente, se llevó a cabo la realización de los cuestionarios. Este proceso se realizó en el aula, 15 minutos antes del comienzo de la clase, en presencia de los tutores y de la investigadora, asegurando la correcta cumplimentación del instrumento. Se aseguró al alumnado, que los datos proporcionados acerca del estudio serían tratados confidencialmente y con fines científicos.

Análisis de los datos

Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico IBM SPSS 23.

En los instrumentos de recogida de datos expuestos se analizan, a través de los diferentes ítems, los aspectos que determinan el bienestar de la muestra. A

continuación, en la Tabla 1, se expone la relación de los ítems con el aspecto, relativo al bienestar, analizado.

Tabla 1: Relación entre los ítems de los instrumentos de recogida de datos y los aspectos analizados del bienestar.

Aspectos de bienestar	Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales	TMMS-24
Familia y situación familiar	1, 2, 3	
Amistades	4	
Colegio	5, 6, 7, 8	
Éxito escolar	9	
Satisfacción en el colegio	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	
Toma de decisiones	18	24
Ciudadanía	19, 20, 21, 24	12
Interés por el desarrollo personal		Del 1 al 11 y 14
Objetivos adaptativos		Del 15 al 18
Generar experiencias óptimas en la vida.		19, 20 y 22
Bienestar subjetivo		23

RESULTADOS

Una vez expuestos la metodología, el diseño, los participantes, el procedimiento para la recogida de información y, procedemos a describir los resultados obtenidos de la investigación.

A continuación, en la Tabla 2, se exponen los resultados obtenidos de los ítems del “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales” de Ortega et al. (1995).



Tabla 2. Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales

Ítem	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1. ¿Con quién vives?	375 viven con su padre y con su madre y el 69 restante vive con uno de ellos, con otros familiares como sus abuelos.	84,5% vive con su padre y con su madre y el 15,5% restante vive con uno de ellos, con otros familiares como sus abuelos.
2. ¿Cuántos hermanos tienes, sin contarte a ti?	55 ninguno, 279 uno, 66 dos, y por último, 44 tres o más.	12,4% ninguno, un 62,8% uno, un 14,9% dos, y por último, un 9,9 tres o más.
3. ¿Cómo te encuentras en casa?	398 bien; 40 ni bien ni mal y 6 mal.	89,6% que bien; un 9% ni bien ni mal y un 1,4% mal.
4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta)	119 tienen discusiones, 135 excursiones o fiestas, 13 peleas y 177 otras situaciones como tranquilidad, discusiones, peleas o viajes.	26,8% tienen discusiones, un 30,4% excursiones o fiestas, un 2,9% peleas y un 39,8% otras situaciones como tranquilidad, discusiones, peleas o viajes.
5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?	384 se lleva bien, 52 ni bien ni mal y 8 mal.	86,5% se lleva bien; un 11,7% ni bien ni mal y un 1,8% mal.
6. ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?	16 han respondido que ninguno, 41 solo uno, 197 entre 2 y 5 y 190 ha respondido 6 ó más.	3,6% ha respondido que ninguno, un 9,2%, solo uno, un 44,4% entre 2 y 5 y un 42,8% ha respondido 6 ó más.
7. ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?	324 nunca, 104 pocas veces y 16 muchas veces.	73,1% nunca, un 23,5% pocas veces y un 3,4% muchas veces.
8. ¿Cómo te tratan tus profesores	343 han respondido que bien, 86 ni bien ni mal y 15 ha respondido mal.	77,3% ha respondido que bien, un 19,4%, ni bien ni mal y un 3,4% ha respondido mal.
9. ¿Cómo te va en tu instituto?	336 han respondido que bien, 100 ni bien ni mal y 8 mal.	75,7% ha respondido que bien, un 22,5% ni bien ni mal y un 1,8% mal.
10. ¿Cuántas veces te han intimidado?	365 han respondido que nunca ha sido intimidado, 69 pocas veces y 10 muchas veces.	82,2% ha respondido que nunca ha sido intimidado, un 15,5% pocas veces y un 2,3% muchas veces.
11. Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?	386 nunca le han intimidado nadie, 11 desde hace una semana, 5 desde hace un mes, 19 desde principios de curso, 22 desde siempre y 1 ha respondido que el año pasado pero que ya han parado.	86,9% nunca le ha intimidado nadie, un 2,5% desde hace una semana, un 1,1% desde hace un mes, un 4,3% desde principios de curso, un 5% desde siempre y un 0,2% ha respondido que el año pasado pero que ya han parado.
12. ¿Hay alguien que te intimide con frecuencia?	418 no y 25 sí.	94,1% no y un 5,8% sí.
13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?	348 nadie le ha intimidado nunca, 28 que no lo sabe, 3 porque los provocó, 15 por ser diferente a ellos, 18 porque es más débil, 16 por molestar, 7 por gastar una broma y 9 para llamar la atención.	78,4% que nadie le ha intimidado nunca, un 6,3% que no lo sabe, un 0,7% porque los provocó, un 3,4% por ser diferente a ellos, un 41% porque es más débil, un 3,6% por molestar, un 1,6% por gastar una broma y un 2,1% para llamar la atención.
14. ¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)	290 no lo sabe, 78 en la misma clase, 26 en el mismo curso, 15 en un curso superior, 5 en un curso inferior, 16 en la misma clase y en el mismo curso y 14 en la misma clase y un curso superior.	65,3% no lo sabe, un 17,6% en la misma clase, un 5,9% en el mismo curso, un 3,4% en un curso superior, un 1,1% en un curso inferior, un 3,6% en la misma clase y en el mismo curso y un 3,2% en la misma clase y un curso superior.
15. ¿Quiénes suelen ser los que intimidan a sus compañeros o compañeras?	266 no lo sabe, 50 un chico, 66 un grupo de chicos, 4 una chica, 8 un grupo de chicas y 50 un grupo de chicos y de chicas.	59,9% no lo sabe, un 11,3% un chico, un 14,9% un grupo de chicos, un 0,9% una chica, un 1,8% un grupo de chicas y un 11,3% un grupo de chicos y de chicas.
16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (Puedes elegir más de una respuesta)	189 ha respondido que no lo sabe, 31 en la clase, 74 ha respondido que, en el patio, 27 en la calle, 5 en los baños, recreo y pasillos, 53 en la clase y en el patio, 6 en la clase y la calle, 16 en la clase, en el patio, en la calle y redes sociales y, por último, 43 en el patio y en la calle.	42,6% ha respondido que no lo sabe, el 7%, en la clase, el 16,7% ha respondido que en el patio, el 6,1% en la calle, el 1,1% en los baños, recreo y pasillos, el 11,9% en la clase y en el patio, el 1,4% en la clase y el calle, el 3,6% en la clase, en el patio, en la calle y redes sociales y por último, el 9,7% en el patio y en la calle.



Ítem	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
17. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?	142 han contestado que no lo sabe, el 51 nadie, 193 algún profesor y el 58 a un compañero.	32% ha contestado que no lo sabe, el 11,5% nadie, el 43,5% algún profesor y el 13,1% a un compañero.
18. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)	318 han respondido que nadie lo intimida, 18 han contestado que no habla con nadie, 19 con los profesores, 28 con su familia, 21 con sus compañeros y 40 con sus profesores y con su familia.	71,6% ha respondido que nadie lo intimida, el 4,1% ha contestado que no habla con nadie, el 4,3% con los profesores, el 6,3% con su familia, el 4,7% con sus compañeros y el 9% con sus profesores y con su familia.
19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?	282 nunca, 62 no lo sé, 94 sí, si le provocan y 6 si sus compañeros lo hacen.	63,5% nunca, el 14% no lo sé, el 21,1% sí, si le provocan y el 1,4%, si sus compañeros lo hacen.
20. Si has intimidado a alguno de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)	358 no han intimidado a nadie, 28 que nadie le ha dicho nada, 26 que sí, a sus profesores les ha parecido mal, 8 han respondido que su familia y compañeros les han parecido mal y 10 han respondido que les ha parecido bien.	80,6% no ha intimidado a nadie, un 6,3 % que nadie le ha dicho nada, un 5,9% que sí, a sus profesores les ha parecido mal, un 1,8% ha respondido que su familia y compañeros les han parecido mal y un 5,5% ha respondido que les ha parecido bien.
21. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta)	357 no han intimidado a nadie, 24 no lo sabe, 42 porque le provocaron y 21 porque pertenecen a otra etnia, eran más débiles, por molestar o por gastar una broma.	80,4% no ha intimidado a nadie, un 5,4% no lo sabe, un 9,5% porque le provocaron y un 4,8% porque pertenecen a otra etnia, eran más débiles, por molestar o por gastar una broma.
22. ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de maltrato entre compañeros?	110 no lo sabe, 96 poner motes y dejar en ridículo, 40 hacer daño físico, 22 amenazas, 52 rechazo y aislamiento, 57 hacer daño físico y amenazar, 62 poner motes o dejar en ridículo y amenazar y por último, 2 marear o robar.	24,8% no lo sabe, un 21,6% poner motes y dejar en ridículo, un 9% hacer daño físico, un 5% amenazas, un 11,7% rechazo y aislamiento, hacer daño físico y amenazar 12,8%, poner motes o dejar en ridículo y amenazar un 14% y por último un 1,2% marear o robar.
23. ¿Con qué frecuencia se dan intimidaciones en tu centro?	112 han respondido nunca, 285 pocas veces y 47 muchas veces.	25,2% ha respondido nunca, un 64,2% pocas veces y un 10,6% muchas veces.
24. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?	372 han respondido que nunca, 63 pocas veces y 9 muchas veces.	83,8% ha respondido que nunca, un 14,2% pocas veces y un 2% muchas veces.

A continuación, se exponen los resultados extraídos, en función de las respuestas obtenidas, en lo que se refiere a los 24 ítems del TMMS-24. Para ello, se expone, de manera detallada, los resultados obtenidos en cada uno de los 24 ítems del instrumento.

1. Respecto a si los alumnos prestan mucha atención a los sentimientos, se muestran los siguientes resultados: un 9,5% nada de acuerdo, un 20,5% algo de acuerdo, un 21,2% bastante de acuerdo, un 18,2% muy de acuerdo y un 30,6% totalmente de acuerdo.
2. Con respecto a si normalmente se preocupan mucho por lo que sienten: el 30,2 % ha respondido totalmente de acuerdo, el 18,2% muy de acuerdo, el 17,8 Bastante de acuerdo, el 21,8% algo de acuerdo y el 11,9% nada de acuerdo.
3. Con respecto si le dedican tiempo a pensar en sus emociones, el 18,9% ha respondido totalmente de acuerdo, el 14,2% ha respondido muy de acuerdo, el

18,7% bastante de acuerdo, el 24,5% algo de acuerdo y el 23,6% nada de acuerdo.

4. El 32% ha respondido que sí merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo, mientras que el 14,9% ha respondido que muy de acuerdo. El 22,1% ha respondido bastante de acuerdo, el 17,6% algo de acuerdo y el 13,5% nada de acuerdo.
5. El 10,8 % ha respondido que “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” con respecto a si dejan que sus sentimientos afecten a sus emociones. El 14,9 % ha respondido bastante de acuerdo, el 15,8% algo de acuerdo y el 47,7% nada de acuerdo.
6. Respecto a si piensan en su estado de ánimo constantemente, se muestran los resultados: un 15,3% totalmente de acuerdo, un 13,5% muy de acuerdo, un 20% bastante de acuerdo, un 26,4% algo de acuerdo y un 24,8% nada de acuerdo.



7. Con respecto a si el alumnado piensa a menudo en sus sentimientos, el 17,3% ha respondido totalmente de acuerdo, el 15,3% muy de acuerdo, el 22,3% bastante de acuerdo, el 27,3% algo de acuerdo y el 17,8% nada de acuerdo.

8. El 23% ha respondido “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” a si prestan mucha atención a cómo se sienten. El 10,8% muy de acuerdo, el 24,1% bastante de acuerdo y el 19,1% nada de acuerdo.

9. Con respecto a si tienen claros sus sentimientos, un 37,6% ha respondido totalmente de acuerdo, un 15,5% muy de acuerdo y bastante de acuerdo, un 16,4% algo de acuerdo y un 14,9% nada de acuerdo.

10. A si frecuentemente pueden definir sus sentimientos, un 21,8% ha respondido totalmente de acuerdo, un 15,8% muy de acuerdo, un 21,8% bastante de acuerdo, un 17,8% algo de acuerdo y un 22,7% nada de acuerdo.

11. Con respecto al ítem, casi siempre sé cómo siento, un 32,9% ha respondido totalmente de acuerdo, un 18,2% muy de acuerdo, un 20,7% bastante de acuerdo, un 11,5% ha respondido algo de acuerdo y un 16,7% nada de acuerdo.

12. Respecto a si normalmente conocen sus sentimientos sobre las personas, un 24,3% ha respondido totalmente de acuerdo, un 20,5% muy de acuerdo, un 20,7% bastante de acuerdo, un 17,6% algo de acuerdo y por último un 16,9% ha respondido nada de acuerdo.

13. El ítem “a menudo se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones”, los datos son los siguientes: un 28,2% ha respondido totalmente de acuerdo, un 19,8% muy de acuerdo, un 22,5% bastante de acuerdo, un 16,7% algo de acuerdo y un 12,8% nada de acuerdo.

14. Con respecto a si siempre pueden decir cómo se sienten, un 22,7% ha respondido totalmente de acuerdo, un 12,6% muy de acuerdo, 18,7% bastante de acuerdo, un 20,7% algo de acuerdo y un 25,2% nada de acuerdo.

15. Respecto al ítem “a veces puedo decir cuáles son mis emociones”, los datos revelan que el 21,2% está

totalmente de acuerdo, el 18% muy de acuerdo, el 23,4% bastante de acuerdo, el 20,9% algo de acuerdo y el 16,4% nada de acuerdo.

16. En el ítem “puedo llegar a comprender mis sentimientos” un 24,8% ha respondido totalmente de acuerdo, un 20,9% muy de acuerdo, un 22,7% bastante de acuerdo, un 18,5% algo de acuerdo u un 13,1% nada de acuerdo.

17. Con respecto los resultados del ítem “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”, las respuestas han sido: un 29,5% ha contestado totalmente de acuerdo, un 18,2% muy de acuerdo, un 16% bastante de acuerdo, un 18,5% algo de acuerdo y un 17,8% nada de acuerdo.

18. En el ítem “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”, los resultados han sido: un 37,4% ha respondido totalmente de acuerdo, un 17,3% muy de acuerdo, un 16,7% bastante de acuerdo, un 11,9% algo de acuerdo y un 16,7% nada de acuerdo.

19. En la pregunta “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” los datos analizados son los siguientes: un 29,1% ha respondido totalmente de acuerdo, el 12,4% muy de acuerdo, el 17,6% bastante de acuerdo, el 17,1% algo de acuerdo y por último el 23,9%, nada de acuerdo.

20. Con respecto a la pregunta si intentan tener pensamientos positivos, aunque se sientan mal, los datos revelan que un 34% ha respondido totalmente de acuerdo, el 14,6% ha contestado muy de acuerdo y nada de acuerdo, el 19,1% bastante de acuerdo y el 17,6% algo de acuerdo.

21. En el ítem “si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme, los resultados han sido los siguientes: un 29,5% ha respondido totalmente de acuerdo, un 17,6% muy de acuerdo, un 20,3% bastante de acuerdo, un 16% algo de acuerdo y un 16,7% ha contestado nada de acuerdo.

22. En la pregunta “me preocupo por tener un buen estado de ánimo”, se muestran los resultados: un 35,8% totalmente de acuerdo, un 20,5% muy de acuerdo, un 19,4% bastante de acuerdo, un 13,5% algo de acuerdo y un 10,8% nada de acuerdo.



23. Respecto a si tienen mucha energía cuando se sienten felices, el alumnado ha respondido un 67,6% que están totalmente de acuerdo, un 16,2% muy de acuerdo, un 8,6% bastante de acuerdo, mientras que un 3,8% ha respondido “algo de acuerdo” y “nada de acuerdo”.

24. Con respecto al último ítem “cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo” los resultados han sido los siguientes: un 34,9% ha respondido que está totalmente de acuerdo, un 14,6% muy de acuerdo, un 18,5% bastante de acuerdo, un 13,5% algo de acuerdo y por último, un 18,7% ha contestado que está nada de acuerdo.

Por lo general, no aparecen conductas suficientes como para poder afirmar que existen hechos, que alcancen el grado de acoso escolar, ya que la media obtenida oscila entre los valores: “Bien”, “No lo sé”, “Pocas veces” y “Nunca”. Además, la mayoría de los sujetos analizados presentan una IE adecuada, ya que el valor más frecuente es “Totalmente de acuerdo”.

Por último, en función de los datos obtenidos con los dos instrumentos de recogida de datos, en relación con los diferentes aspectos analizados sobre Bienestar, se exponen los siguientes resultados:

1. Los sujetos que presentan mayor bienestar en la familia y en la situación familiar, presentan menor índice de acoso escolar.
2. Aquellos que presentan mayor bienestar en la relación con sus amistades, también presenta menor índice de acoso escolar.
3. Los sujetos que sienten bienestar en el colegio, presentan menor índice de acoso escolar.
4. El alumnado, que dice tener éxito escolar, presenta menor índice de acoso escolar
5. El alumnado que presenta satisfacción en el colegio, también presenta menor índice de acoso escolar.
6. Aquellos que muestran interés por su desarrollo personal, presentan un mayor nivel de IE
7. El alumnado que presenta una actitud positiva ante situaciones adversas, ha mostrado una IE más elevada.

8. El alumnado que es capaz de generar experiencias óptimas en la vida, muestra una mayor IE.
9. El alumnado que alcanza un mayor bienestar subjetivo, presenta una mayor IE.
10. Los sujetos que toman en consideración los sentimientos de las demás personas, presentan menores casos de acoso escolar y una mayor IE.
11. Aquel alumnado que muestra una actitud responsable, crítica y comprometida, presenta menos situaciones de acoso escolar y una mayor IE.

DISCUSIÓN

A continuación, destacamos estudios, que están en la misma línea que los resultados aportados por la presente investigación, como Bermúdez et al. (2003), Ciarrochi et al. (2000) y Fernández-Berrocal y Extremera (2002), que convergen en el estudio realizado. Los análisis reflejan un índice adecuado en las escalas de Atención, Claridad y Reparación, ya que la mayoría del alumnado posee una IE media y un estado de bienestar óptimo y satisfactorio, lo que viene a reflejar una correlación positiva entre bienestar personal e IE (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

También, coinciden con los estudios presentados por Mayer et al. (2008); Rey et al. (2013); Tsaousis y Nikolaou, (2005) y, que han expuesto que una IE alta correlaciona una mejor calidad de vida y bienestar personal.

Por otro lado, el alumnado con un bajo nivel de IE, mostró una baja autoestima y agresividad por lo que refleja un estado insatisfactorio personal. Dicho hallazgo está en la misma línea reflejada en los estudios de Bisquerra (2002), Fernández-Berrocal et al. (2002), Herrera et al. (2017) y Mayer et al. (2002). Bisquerra et al. (2010) ha demostrado que las aportaciones de la psiconeuroinmunología, que un buen estado de ánimo incrementan las defensas del sistema inmunitario, sin embargo, un estado de ánimo depresivo debilita las defensas.

Respecto a la relación de acoso escolar y bienestar personal, el alumnado analizado presenta un nivel bajo en acoso escolar y un estado de psicológico adecuado,



sin embargo, una minoría, que presentaba bajos niveles de bienestar personal, reflejaron una mayor incidencia de casos de acoso escolar. Este resultado en la línea de lo investigado por López (2018); Pino-Juste et al. (2019) y Ramírez, (2011).

En contrapartida, los resultados expuestos por Castellón y Vieco, (2002), Flores, (2016), Paredes et al. (2008), Trauttman y Viscardi, (2003), convergen con la presente investigación en que la minoría que sufrido acoso escolar, demostró un estado de ánimo ansioso, con una baja autoestima, miedo y agresividad, demostrando un estado de bienestar precario.

Por último, respecto a las variables de acoso escolar e IE, tras el análisis de datos, en primer lugar, podemos decir que, aunque, en general, predomina un nivel IE aceptable y un índice bajo de casos de acoso escolar, hay casos acoso escolar que presentan una IE baja. Hasta aquí, se haría necesaria la educación de las emociones, pues una intervención basada en el desarrollo de la IE mejoraría las habilidades emocionales del alumnado, según lo reflejado por los participantes en el estudio. Esta aportación estaría en la línea de Bisquerra et al., (2014), Carrasco y Trianes, (2015), Chacón-Cuberos et al. (2018), Estévez et al. (2018), Estévez y Jiménez, (2017), Garaigordóbil, (2016), Gutiérrez (2019), Nocito, (2017), Rey et al. (2018), Vilches, (2015) y Yalta Benavides, (2019).

CONCLUSIONES

Tras exponer los resultados obtenidos acerca del análisis de la relación entre la IE y el bienestar personal y el acoso escolar, se va a proceder a la exposición de las conclusiones, obtenidas a partir de los objetivos planteados.

Respecto al objetivo “analizar la relación entre la IE y el bienestar personal y el acoso escolar”, se han llegado a varias conclusiones.

En primer lugar, respecto al bienestar personal e IE, los resultados reflejan que existe una correlación positiva entre ambas variables, pues el alumnado analizado presenta un estado de bienestar personal óptimo y una IE adecuada.

En segundo lugar, el alumnado que presentaba una IE baja, tenía un estado de ánimo ansioso y triste, por lo que correlaciona positivamente con un nivel bajo de bienestar psicológico.

Por último, presentamos las diferentes conclusiones del análisis, que hemos realizado al comparar los resultados de acoso escolar e IE. En primer lugar, podemos decir que, aunque, en general, predomina un nivel IE aceptable y un índice bajo de casos de acoso escolar, podemos exponer que, con respecto al perfil de víctima, en los casos de acoso, han presentado un bajo nivel de IE, ya que presentan dificultad a la hora de relacionarse. No se preocupan por sus emociones, a menudo, no saben definir sus sentimientos y no saben cómo gestionar lo que sienten. Todo ello genera que, cuando tiene lugar una situación de maltrato entre iguales, les resulte difícil pedir ayuda, además de no saber a quién acudir.

Por otro lado, los sujetos con perfil de acosador están relacionados con una baja IE, ya que presentan un menor dominio de sus emociones y presentan dificultades a la hora de comprender los sentimientos de sus compañeros, además de no entender cuáles son sus propias emociones.

Respecto a los observadores, en su mayoría, entienden que la situación de maltrato entre iguales está mal, pero la mayoría no sabe cómo gestionar esta situación y solucionarla. Presentan unos niveles de IE adecuados, en general.

Así que, como conclusión general, podemos decir que hemos conseguido alcanzar el objetivo previsto y que la mayoría de los sujetos analizados no presentan casos de acoso escolar, presentan un buen promedio de IE y un estado de bienestar satisfactorio, lo que demuestra que hay una correlación positiva de las variables analizadas. Por otro lado, existe otra correlación positiva, en la minoría de casos de acoso presentados, ya que estaban relacionados con un bajo nivel de IE del alumnado y un nivel bajo de bienestar psicológico, que presentaba tal situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.



2. Fernández-Berrocal P. y Extremera N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
3. Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
4. Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., García, E. y López, E. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE-Horsori.
5. Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Ortega, R. y Avilés, J.M. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro "Postdata"*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
6. Carrasco, A., Brustad, R. y García, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte.*, 2 (2), 31-52.
7. Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2015). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. Doi:10.1989/ejep.v2i2.62
8. Castrillon, F. y Vieco, D. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de Medellín. *Universitas Psicológica*, 2(1), 27-32.
9. Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., González-Campos, G. y Zurita-Ortega, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 24 (1), art. 3. Doi: 10.7203/relieve.24.1.12614
10. Ciarrochi, J.V., Chan, A. C. y Caputi, P. A. (2002). Critical evaluation of the Emotional Intelligence construct. *Personal Individual Different*, 28 (3), 539-610.
11. Estévez, E y Jiménez, T.I (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1, 97-104. Doi:10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.92
12. Estévez, C. Carrillo, A. y Gómez-Medina, M.D. (2018). Inteligencia Emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1 (1), 227-238. Doi: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200
13. Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Doi: 10.2466/pr0.94.3
14. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
15. Fernández, M., González, H., y Pérez, M. (2013). Efecto del flujo y el efecto positivo en el bienestar psicológico. *Boletín de psicología*, 107, 71-90.
16. Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia Emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En: A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: estudios*, 18-92. Málaga: Facultad de Psicología.
17. Flores, M. (2016). *Agresividad Premeditada e Impulsiva y Bienestar Psicológico en Estudiantes Adolescentes del Distrito de Trujillo*. (Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo) Lima, Perú.
18. Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2014). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos, *Pensamiento Psicológico*, 13 (1), 39-54. Doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc



19. Garaigordóbil, M. (2016). La necesidad de implementar programas validados para prevenir el acoso escolar, *Infocoponline*. Disponible en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6444
20. González, A., Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La Evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿auto informes o pruebas de habilidad?: XVI Jornades de Foment de la Investigació. *Fòrum de Recerca*, 16, 699-712.
21. Guacho, E. S. y Ramos, M. I. (2018). *Criterios confiabilidad y validez de la escala de bienestar psicológico de Ryff en la zona de planificación 3 del Ecuador*. Universidad Católica Pontificia del Ecuador.
22. Gutiérrez, N. (2019). Identificación de las características personales y contextuales atribuidas a las víctimas y a los agresores desde la visión del profesorado en formación. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(1).
23. Herrera, E., Pablos, A., Chiva-Bartoll, O. y Pablos, C. (2017). Efectos de la Actividad Física en la Salud Percibida y Condición Física de los Adultos Mayores. *Journal of Sport and Health Research*, 9 (1): 27-40.
24. Martín, V. X. (2016). *Bienestar subjetivo, bienestar psicológico y significación vital en personas en situación de desempleo*. Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación Grado en Trabajo Social: Universidad de La Laguna.
25. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3-31. Nueva York: Basic Books.
26. Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: Version 2 Manual (2nd Ed.)*. Canada: Multi-Health Systems.
27. Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
28. Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., y Gonzáles, J. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psyche*, 24(2), 1-18.
29. Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones Psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
30. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.
31. Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
32. Ortega, R.; Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
33. Paredes, M.T., Álvarez, M.C. y Vernón, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1), 295-317.
34. Pino-Juste, M. R., Portela-Pino, I. y Soto-Carballo, J. (2019). Análisis entre índice de agresividad y actividad física en edad escolar. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1): 107-116.
35. Ramírez, F. (2011). *Bienestar psicológico de los adolescentes implicados en el acoso escolar*. Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
36. Rey, L., Extremera, N., y Trillo, L. (2013). Exploring the relationship between Emotional intelligence and health-related quality of life in patients with cancer. *Journal*



- of *Psychosocial Oncology*, 31, 51-64. Doi: 10.1080/07347332.2012.703770
37. Rey, L., Quintana, C., Mérida, S. y Extremera, N. (2018). Inteligencia Emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 56 (26). Doi: 10.3916/C56-2018-01
38. Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G. y Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 9, 1-6.
39. Traumann (2008). Maltrato entre pares o bullying. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1).
40. Trianes, M. V. (coord.), Fernández, F. J y Escobar, M. (2013). *Convivencia Escolar: Evaluación e Intervención para su mejora*. Madrid, Síntesis.
41. Tsaousis, I., y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship between Emotional Intelligence and physical and Psychological health. *Stress and Health*, 21, 77-86.
42. Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
43. Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En UNESCO (Ed.), *Brasil: Violencia Escolar: América Latina e Caribe*, 153-205. Brasilia: Ediciones UNESCO.
44. Yalta-Benavides, A. I. (2019). *Efectos del sociodrama en la Inteligencia Emocional de los estudiantes del quinto grado de educación primaria*, Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica - Educativa, Infantil y Adolescente, Arequipa, Universidad Nacional de San Agustín, (Perú).