

# ***Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia***

María José GUTIÉRREZ-COBO  
Rosario CABELLO  
Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL

Datos de contacto:

María José Gutiérrez-Cobo  
Universidad de Málaga  
Departamento de Psicología Básica  
Facultad de Psicología  
Campus de Teatinos, s/n  
E-29.071 – Málaga  
Teléfono: +34 952136697  
Correo electrónico:  
mjgc@uma.es

Rosario Cabello  
Universidad de Granada  
Departamento de Psicología  
Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Cartuja, s/n  
E-18.011 – Málaga  
Correo electrónico:  
rcabello@ugr.es.

Pablo Fernández-Berrocál  
Universidad de Málaga  
Departamento de Psicología Básica.  
Facultad de Psicología.  
Campus de Teatinos, s/n  
E-29.071 – Málaga  
Teléfono: +34 952132631  
Correo electrónico:  
berrocál@uma.es

Recibido: 4/11/2016  
Aceptado: 4/2/2017

## **RESUMEN**

La alta prevalencia de conductas agresivas en la niñez y en la adolescencia hace necesaria la búsqueda de factores protectores que disminuyan estos comportamientos. El objetivo de este artículo es hacer una revisión de la literatura existente acerca de la relación entre la conducta agresiva en esta población y tres posibles factores protectores de la misma: la inteligencia emocional, el control cognitivo y el estatus socioeconómico de padres y madres. Los estudios revisados muestran que altos niveles en estas tres variables se relacionan con un menor número de conductas agresivas en niños y adolescentes. Finalmente, las implicaciones educativas son discutidas.

**PALABRAS CLAVE:** Conducta agresiva, Inteligencia Emocional, Control cognitivo, Estatus socioeconómico

## ***Emotional intelligence, cognitive control and the family's socioeconomic status as factors guarding against aggressive behavior in childhood and adolescence***

### **ABSTRACT**

As aggressive behavior in childhood and adolescence is highly prevalent, protective factors need to be sought to diminish this conduct. The aim of the present article is to review the literature on the relationship between aggressive behavior in this population and three possible protective factors: emotional intelligence, cognitive control and the family's socioeconomic status. The reviewed studies show how high levels in the three variables are related to fewer incidents of aggressive behavior in children and adolescents. Educational implications are discussed.

**KEYWORDS:** Aggressive Behavior, Emotional Intelligence, Cognitive Control, Socioeconomic Status

### **Introducción**

La niñez y, en especial, la adolescencia son periodos complicados y, además, críticos porque se producen grandes cambios a nivel fisiológico, personal y social. Por ejemplo, durante la adolescencia existe una mayor probabilidad de aparición de problemas de ansiedad y depresión, así como de altos niveles de estrés. Igualmente, se produce un incremento considerable en el número de suicidios, homicidios y accidentes por imprudencia (Casey, 2014). Un tema de vital importancia en la actualidad es la conducta agresiva de niños y adolescentes, dada la alta prevalencia de estos comportamientos en todo el mundo (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a; 2015b). Concretamente, en España la violencia entre iguales en el ámbito escolar ha alcanzado niveles preocupantes y es foco continuo de atención (Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich, 2016). Datos de una encuesta reciente sitúan en un 9,3% el porcentaje de estudiantes que consideran que han sufrido acoso escolar en los dos últimos meses, siendo las chicas las que sufren estos comportamientos en mayor medida (Calmaestra *et al.*, 2016). Se entiende por conducta agresiva aquella que trata de dañar a otra persona, la cual está motivada a evitar dicho perjuicio (Anderson y Bushman, 2002). La conducta agresiva conlleva aspectos negativos tanto para el agresor como para la víctima a corto y largo plazo. Los niños y adolescentes que sufren situaciones de agresión por parte de sus iguales presentan un menor ajuste psicosocial, así como un mayor estado de ánimo depresivo y una

menor autoestima (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava, Buelga Vázquez, Musitu Ochoa y Murgui Pérez, 2010). Por su parte, aquellos menores que llevan a cabo conductas agresivas hacia otros presentan un mayor riesgo de realizar conductas contra la ley cuando son adultos, de presentar síntomas depresivos y ansiosos (Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle y Lipman, 2012; Crick, Ostrov y Werner, 2006), de tener una menor capacidad de regulación emocional y de presentar psicopatologías (Ehrenreich, Beron y Underwood, 2016), entre otras consecuencias no deseadas. Por tanto, la conducta agresiva puede considerarse como un comportamiento inadaptado y de riesgo para niños y adolescentes que causa más problemas de los que resuelve.

Pero, ¿por qué se produce la conducta agresiva? Para explicar este tipo de comportamientos, han sido desarrollados diferentes modelos integradores de la agresividad que ofrecen una explicación global del comportamiento agresivo (Anderson y Bushman, 2002). Uno de los modelos con más apoyo empírico y que además proporciona un marco cognitivo y social integral e integrador para comprender la agresión y la violencia es el Modelo General de Agresión (GAM; Anderson y Bushman, 2002; DeWall y Anderson, 2011; DeWall, Anderson y Bushman, 2011). Para el GAM existen tres estadios básicos para comprender un episodio agresivo (Figura 1). El primer estadio o foco de atención lo encontraríamos en las características específicas de la situación (por ejemplo, situación de provocación) y del niño o adolescente (rasgos de personalidad, estilos de crianza, etc.), las cuales interactuarían para generar, como segundo estadio, un estado interno específico (como afectos y cogniciones). Una vez el estado interno del niño o adolescente se genera, se producirá, como último estadio, una evaluación de la situación que se verá influida por el estadio segundo (el estado interno generado) y que determinará el resultado: si se produce la conducta agresiva o no.

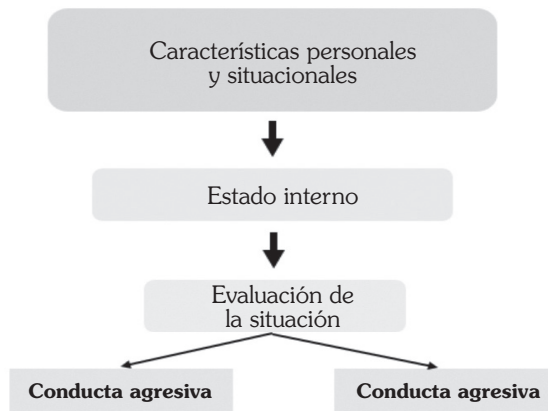


FIGURA 1. *Modelo General de Agresión (GAM).*

Dadas las consecuencias negativas que tienen estos comportamientos de índole agresiva sobre los menores, se están invirtiendo numerosos recursos para descubrir qué variables pueden promover su reducción o prevenir su desarrollo. Estas variables protectoras actuarían sobre diversos estadios del GAM. De esta forma, podríamos encontrar variables de la primera etapa del modelo que faciliten la creación de un estado interno más positivo y, por tanto, favorezcan la posterior evaluación y toma de decisiones en detrimento de la conducta agresiva. Otro tipo de variables, por el contrario, podrían estar interviniendo en estadios más avanzados del GAM, es decir, directamente sobre el proceso de evaluación de la situación o en la posterior toma de decisiones sobre la conducta a realizar (Denson, 2015). El presente estudio se focaliza en tres variables relacionadas con aspectos emocionales, cognitivos y personales que son fundamentales para modular la agresividad del niño o adolescente en distintas etapas del GAM: la inteligencia emocional (IE), la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres.

El objetivo de este artículo es revisar los estudios existentes acerca de la relación entre la IE, el control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres con la conducta agresiva en niños y adolescentes, con la finalidad de introducir variables protectoras para la prevención o reducción de la conducta agresiva del menor en sus distintos contextos educativos y de socialización.

## ***La Inteligencia Emocional y la conducta agresiva***

La IE, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997: 10), es definida como «la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual». Como se puede observar, desde este modelo, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. Concretamente, la IE se estructura dentro de un modelo de cuatro ramas interrelacionadas entre ellas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

La IE es un elemento protector de la conducta agresiva actuando en diferentes momentos temporales del GAM. Así, un menor que presente déficit en la habilidad para percibir las emociones de los demás podría atribuir intenciones erróneas sobre otras personas durante las interacciones sociales y, por tanto, evaluar de forma más negativa la situación frente a otro menor que tenga buenas habilidades de percepción emocional (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2015). Otro ejemplo estaría relacionado con la habilidad de regulación emocional. Aquellos niños con una menor capacidad de regular sus emociones en situaciones ne-

gativas que generen una alta activación emocional, podrían tener una mayor dificultad para controlar la emisión de una conducta agresiva hacia los demás (Robertson, Daffern y Bucks, 2012).

Tanto en niños como en adolescentes, un gran número de estudios han relacionado la IE con la conducta agresiva. García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) llevaron a cabo una revisión sistemática con 19 estudios de los cuales 12 relacionaban la IE con conductas de índole agresiva en la niñez y en la adolescencia. Esta revisión encontró que los niños con una mayor IE presentaban un menor número de conductas agresivas, menos niveles de acoso escolar, así como un mayor número de conductas prosociales hacia sus compañeros de clase. Al igual que ocurre con los niños, en población adolescente también se encontraron correlaciones negativas entre la IE y la conducta agresiva (García-Sancho *et al.*, 2014; Gower *et al.*, 2014; Masoumeh, Mansor, Yaacob, Talib y Sara, 2014), aunque algunos estudios longitudinales muestran que la IE predice la agresión física de los adolescentes nueve meses después, pero no la agresión verbal (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2017). En resumen, los adolescentes que tenían una mayor puntuación en las diferentes escalas que evalúan la IE presentaban a su vez un menor número de conductas agresivas.

Dando un paso adelante en el estudio de la IE y su relación con la agresión, se han realizado estudios causales que evalúan cómo el entrenamiento en IE afecta a una serie de variables en los adolescentes. Así, Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013) encontraron que, frente al grupo control, aquellos adolescentes que habían sido entrenados en IE a través del programa INTEMO e INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) obtenían niveles más bajos de agresividad, ira y hostilidad. Asimismo, Castillo *et al.* (2013) encontraron que el grupo entrenado con el programa INTEMO mejoró sus niveles de empatía en chicos, habilidad que, aunque con correlaciones débiles, se relaciona de forma negativa con la conducta agresiva (Vachon, Lynam y Johnson, 2014). Además de estos resultados, el entrenamiento en IE se ha asociado con mejoras en el ajuste psicosocial de los adolescentes, los cuales mostraron una menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor estrés y mayor autoestima, incluso seis meses después del entrenamiento (Ruiz-Aranda, Castillo *et al.*, 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012).

## ***El control cognitivo y la conducta agresiva***

Otra de las variables que favorece la consecución de comportamientos menos agresivos por parte de los niños y adolescentes es la capacidad de control cognitivo. El control cognitivo es descrito como la habilidad para inhibir una respuesta

preponderante y con cierto grado de automaticidad, en favor de otras respuestas que necesitan de la puesta en marcha de procesos atencionales más elaborados. Este tipo de inhibición es entendida como un constructo heterogéneo que se da tanto a nivel motor como conductual o atencional. Esta habilidad proporciona flexibilidad a nuestra conducta y nos permite mantener un comportamiento dirigido a metas, así como detectar y resolver posibles conflictos que surgen en el procesamiento de la información (Miller y Cohen, 2001). El desarrollo del control cognitivo es progresivo y requiere de la maduración de zonas cerebrales específicas dependientes de la edad, como el córtex prefrontal (Miller y Cohen, 2001). De ahí que se encuentren mejoras progresivas en dicha habilidad a medida que se incrementa la edad, siendo la capacidad de control cognitivo mayor en adolescentes que en niños (Johnstone *et al.*, 2007; Tottenham, Hare y Casey, 2011).

La capacidad de control cognitivo influiría sobre la tercera etapa del GAM favoreciendo la contención de la conducta agresiva tras una evaluación negativa de la situación, ya que un mayor control cognitivo se relaciona con conductas menos impulsivas (Leshem, 2016; Pawliczek *et al.*, 2013). Así, aquellos menores que tienen una mayor capacidad de inhibición conductual podrían presentar estrategias de afrontamiento más reflexivas y, de esta forma, controlar las conductas agresivas de forma más eficiente.

Existen bastantes evidencias que relacionan la conducta agresiva con un déficit en la capacidad de control cognitivo, tanto en niños como en adolescentes (Berry, 2012; Qiao, Mei, Du, Xie y Shao, 2016; Ríos, Solís y Aragón, 2013; Runions y Keating, 2010; Utendale y Hastings, 2011; Vuontela *et al.*, 2013). Por ejemplo, Utendale y Hastings (2011) encontraron que aquellos niños de entre 2 y 6 años con una menor capacidad de control cognitivo presentaban un mayor número de problemas de conducta. Asimismo, Runions y Keating (2010) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la relación entre la atribución hostil de la intención (AHI) que los niños hacían hacia una determinada conducta agresiva de un igual y la conducta agresiva que tras dicha atribución realizaban esos niños. Esos autores encontraron que la capacidad de control cognitivo de esos menores de 6 años moderaba la relación entre ambas variables. Concretamente, la relación positiva entre la AHI y la agresividad desaparecía cuando los niños presentaban altos niveles de control cognitivo, apoyando la idea de que esta capacidad inhibitoria juega un papel fundamental entre el proceso de evaluación situacional y la consecución de la conducta en el GAM. Por otro lado, Berry (2012) analizó las implicaciones de la capacidad de control cognitivo en el conflicto entre profesores y alumnos de primaria, encontrando una relación negativa entre ambas variables. Es decir, aquellos alumnos que puntuaban más alto en control cognitivo presentaban unos niveles menores de conflictividad con sus profesores. En adolescentes, Qiao *et al.* (2016) mostraron cómo los participantes más violentos presentaban un déficit a nivel conductual y cerebral en la capacidad de control cognitivo.

Dados los resultados obtenidos en los estudios que analizan la relación entre control cognitivo y agresión en niños y adolescentes, así como de las investigaciones que encuentran una disminución de la conducta agresiva tras el entrenamiento en control cognitivo en adultos (por ejemplo, en Wilkowski, Crowe y Ferguson, 2014), parece que una línea futura y prometedora de investigación e intervención sería evaluar cómo el entrenamiento en esta capacidad cognitiva disminuye o previene la conducta agresiva en niños y adolescentes.

### ***El estatus socioeconómico de los padres y la conducta agresiva***

Hasta el momento, hemos analizado dos variables protectoras de la conducta agresiva del menor que corresponden a habilidades personales del mismo. Sin embargo, existen otras variables de riesgo independientes del niño o adolescente que influyen en cómo se comporte con los demás. Los menores pasan una gran parte de sus vidas bajo la influencia del contexto familiar. La influencia que este ambiente tiene sobre la conducta de niños y adolescentes es enorme y son diversos los factores que pueden estar influyendo desde esta perspectiva. Concretamente, nos vamos a centrar en el estatus socioeconómico (ESE) de los padres (Letourneau, Duffett-Leger, Levac, Watson y Young-Morris, 2011). El ESE es una medida que incluye aspectos como el nivel de educación, los ingresos o el estado y prestigio del empleo de los padres. Además de estas medidas objetivas, existen medidas subjetivas del ESE dependientes de la percepción particular de los miembros de la familia y que también influyen en el comportamiento del menor. Las familias con una mayor ESE tienen también un mayor acceso a recursos materiales y educativos. Además, distintos niveles de ESE pueden influir en las formas de pensar y actuar de las familias (Côté, 2011). No solo son los recursos a los que se puede optar teniendo en cuenta el ESE los que pueden influir en el comportamiento. Desde la teoría de la privación, Smith, Pettigrew, Pippin y Bialosiewicz (2012) proponen que la posición social que una persona ocupa en la sociedad da lugar a un proceso de comparación con los demás de forma que, si dicha comparación no es positiva para el individuo, genera sentimientos de ira y resentimiento.

Numerosos estudios que analizan cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de la conducta agresiva de los menores incluyen el ESE entre uno de ellos. En un meta-análisis llevado a cabo por Letourneau *et al.* (2011) encontraron que la conducta agresiva y el ESE tomaban direcciones opuestas: a medida que aumentaban los niveles de agresión entre los niños y adolescentes, disminuían los niveles de ESE. Asimismo, Karachi *et al.* (2006) encontraron que una baja educación de los padres se relacionaba con una mayor probabilidad por parte del menor de ser miembros de bandas conflictivas.



Por tanto, parece que factores independientes del menor como es el ESE también influyen en la conducta agresiva del mismo. Por desgracia, aumentar los niveles de ESE no es una tarea ni fácil ni directa de abordar. Sin embargo, el efecto del ESE sobre la conducta agresiva podría verse moderado con el entrenamiento o fortalecimiento de los otros factores protectores que sí dependen del menor: la IE y el control cognitivo.

### ***La IE, el control cognitivo y el ESE***

Hasta ahora, la literatura ha apoyado la idea de que altos niveles de IE, de control cognitivo y de ESE favorecen la reducción de la conducta agresiva en niños y adolescentes. La cuestión que nos planteamos llegados a este punto, y de cara a reducir la conducta agresiva del menor, es si es necesario intervenir en cada una de las tres variables para conseguir el resultado deseado o existe una relación entre ellas de forma que, mediante el desarrollo de una de las variables, se puedan obtener mejoras en las demás. Es escasa la literatura al respecto, pero existen algunos estudios que merecen ser comentados.

Con respecto a la relación entre la IE y el control cognitivo, no hemos encontrado estudios en población menor de 18 años (ver para una revisión, Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2016). No obstante, un estudio reciente encontró que los estudiantes universitarios con una mayor IE presentaban también un mejor control cognitivo en una tarea con estímulos emocionales que aquellos con peor IE (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). Asimismo, los estudios que analizan la relación entre la IE y el ESE no han encontrado relación entre ellos en población adolescente (Davis y Humphrey, 2012). No obstante, mucho queda por investigar sobre estas múltiples relaciones durante estos periodos críticos.

Algo más de literatura puede encontrarse con respecto a la relación del control cognitivo y la ESE en menores. Concretamente, mayores niveles de ESE se relacionan de forma positiva con la capacidad de control cognitivo, así como que esta capacidad parece ser un mediador entre el ESE y variables como el logro académico cognitivo (Merz *et al.*, 2014; Véronneau, Racer, Fosco y Dishion, 2014). No se conocen estudios que analicen el efecto mediador del control cognitivo entre el ESE y la conducta agresiva. Sin embargo, podría ser una línea futura de investigación importante de cara a fomentar el control cognitivo en menores con bajo ESE.

### ***Conclusiones e implicaciones educativas***

La alta prevalencia de comportamientos agresivos en la niñez y la adolescencia (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017) resalta la necesidad de llevar a cabo intervenciones educativas para reducir y prevenir dichas conductas, ya que los primeros que su-



fren las consecuencias negativas de estos comportamientos son los propios actores de los mismos.

En este sentido, diferentes variables protectoras han demostrado su influencia positiva en la reducción de la respuesta agresiva en las distintas etapas del GAM (Denson, 2015). En concreto, en esta revisión nos hemos focalizado en tres variables fundamentales para modular la respuesta agresiva en las diferentes etapas del GAM: la IE, el control cognitivo y el ESE de los padres. Cada una de estas variables por su parte ha demostrado su importancia en el desarrollo de la conducta agresiva. No obstante, aunque el ESE también muestra su influencia, aumentar los niveles de ESE no está bajo nuestro control. Afortunadamente, variables protectoras como la IE o el control cognitivo sí son susceptibles de mejora y dependen más directamente de los agentes educativos y sociales. En resumen, la literatura revisada al respecto muestra cómo el entrenamiento en IE y/o control cognitivo favorece la disminución de la conducta agresiva, evidenciando la importancia de este tipo de intervenciones en esta población.

En conclusión, este artículo pone en valor cómo el hecho de potenciar variables protectoras como las habilidades emocionales o el control cognitivo tiene un efecto tanto preventivo como paliativo en la conducta agresiva del menor. No obstante, futuras investigaciones al respecto debieran focalizarse en averiguar cómo estas variables protectoras influyen en cada fase del modelo GAM (por ejemplo, en la intensidad del estado emocional interno o en la forma de evaluar la situación) con el objetivo de llevar a cabo intervenciones más específicas y de mayor efectividad para ayudar a los menores a percibir, comprender y regular de forma inteligente y adaptativa emociones naturales y cotidianas como el enfado, la ira o la hostilidad. Para conseguirlo será necesario, a su vez, la formación de los actores que conforman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, etc.) con programas de IE rigurosos y validados científicamente.

## **Agradecimientos**

Este artículo fue financiado en parte por los proyectos de I+D de la Junta de Andalucía (SEJ-07325) y el Ministerio de Economía (PSI2012-37490).

## **Referencias bibliográficas**

- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>.
- Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 66–76. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.10.002>.

- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Calmaestra, J., García, P., Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.
- Card, N., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. y Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During childhood and Adolescents: A meta Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustments. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- Casey, B.J. (2015). Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>.
- Cava, M.J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21–34.
- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M. y Lipman, E. (2012). Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 1037-1051. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.07.010>.
- Côté, S. (2011). How social class shapes thoughts and actions in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 31, 43–71. <http://doi.org/10.1016/j.riob.2011.09.004>.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M. y Werner, N.E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 131-142. <http://doi:10.1007/s10802-005-9009-4>
- Davis, S.K. y Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence as a moderator of stressor-mental health relations in adolescence: Evidence for specificity. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 100–105. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.006>
- Denson, T.F. (2015). Four promising psychological interventions for reducing reactive aggression. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 136–141. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.003>.
- DeWall, C.N. y Anderson, C.A. (2011). The General Aggression Model. En Mikulincer, M. y Shaver, P.R. (eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DeWall, C.N., Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245–258. <http://doi.org/10.1037/a0023842>.

- Ehrenreich, S.E., Beron, K.J. y Underwood, M.K. (2016). Social and Physical Aggression Trajectories From Childhood Through Late Adolescence: Predictors of Psychosocial Maladjustment at Age 18. *Developmental Psychology*, 52(3), 457–462. <http://doi.org/10.1037/dev0000094>.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Déficits en el reconocimiento facial de las emociones y su relación con la agresión: Una revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 19(5), 584-591.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 43-51. <http://doi.org/10.1111/sjop.12331>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gower, A.L., Schlafer, R.J., Polan, J., McRee, A.L., McMorris, B.J., Pettingell, S.L. y Sieving, R.E. (2014). Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37(1), 67–71. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.012>.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 11: 33.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10: 101. <http://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00101>.
- Hoyos, O.L., Olmos, K. y De los Reyes, C. (2013). Flexibilidad Cognitiva y Control Inhibitorio: Un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 22(3), 219–228.
- Johnstone, S.J., Dimoska, A., Smith, J.L., Barry, R.J., Pleffer, C.B., Chiswick, D. y Clarke, A.R. (2007). The development of stop-signal and Go/Nogo response inhibition in children aged 7-12 years: Performance and event-related potential indices. *International Journal of Psychophysiology*, 63(1), 25–38. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2006.07.001>.
- Karachi, T.W., Fleming, C.B., White, H.R., Ensminger, M.E., Abbott, R.D., Catalano, R.F. y Haggerty, K.P. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior*, 32(4), 279–293. <http://doi.org/10.1002/ab.20125>.
- Leshem, R. (2016). Relationships between trait impulsivity and cognitive control: the effect of attention switching on response inhibition and conflict resolution. *Cognitive Processing*, 17(1), 89–103. <http://doi.org/10.1007/s10339-015-0733-6>

- Letourneau, N.L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B. y Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 211–224. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426611421007>.
- Masoumeh, H., Mansor, M.B., Yaacob, S.N., Talib, M.A. y Sara, G. (2014). Emotional intelligence and aggression among adolescents in Tehran, Iran. *Life Science Journal*, 11(5), 506/511.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- Merz, E.C., Landry, S.H., Williams, J.M., Barnes, M.A., Eisenberg, N., Spinrad, T.L. y Klein, A. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304–315. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.002>.
- Miller, E.K. y Cohen, J.D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annu Rev Neurosci.*, 24, 167–202. <http://doi.org/10.1146/annurev.phyto.41.052002.095656>.
- Pawliczek, C.M., Derrtl, B., Kellermann, T., Kohn, N., Gur, R.C. y Habel, U. (2013). Inhibitory control and trait aggression: Neural and behavioral insights using the emotional stop signal task. *NeuroImage*, 79, 264–274. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.04.104>.
- Qiao, Y., Mei, Y., Du, X., Xie, B. y Shao, Y. (2016). Reduced brain activation in violent adolescents during response inhibition. *Scientific Reports*, 6:21318. <http://doi.org/10.1038/srep21318>.
- Roberton, T., Daffern, M. y Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 72–82. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379. <http://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>.
- Runions, K.C. y Keating, D.P. (2010). Anger and inhibitory control as moderators of children's hostile attributions and aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 370–378. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.006>.
- Smith, H.J., Pettigrew, T.F., Pippin, G.M. y Bialosiewicz, S. (2012). Relative deprivation: a theoretical and meta-analytic review. *Pers Soc Psychol Rev*, 16, 203–232. <http://doi.org/10.1177/1088868311430825>.

- Tottenham, N., Hare, T.A. y Casey, B.J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2: 39. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00039>.
- Utendale, W.T. y Hastings, P.D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development*, 20(2), 181–193. <http://doi.org/10.1002/icd.691>.
- Vachon, D.D., Lynam, D.R. y Johnson, J.A. (2014). The (Non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 751–773. <http://doi.org/10.1037/a0035236>.
- Véronneau, M., Racer, K.H., Fosco, G.M. y Dishion, T.J. (2014). The Contribution of Adolescent Effortful Control to Early Adult Educational Attainment. *J Educ Psychol*, 106, 730–743. <http://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012>.
- Vuontela, V., Carlson, S., Troberg, A.M., Fontell, T., Simola, P., Saarinen, S. y Aronen, E.T. (2013). Working memory, attention, inhibition, and their relation to adaptive functioning and behavioral/emotional symptoms in school-aged children. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 105–122. <http://doi.org/10.1007/s10578-012-0313-2>.
- Wilkowski, B.M., Crowe, S.E. y Ferguson, E.L. (2014). Learning to keep your cool: Reducing aggression through the experimental modification of cognitive control. *Cognition & Emotion*, 29, 251–265. <http://doi.org/10.1080/02699931.2014.911146>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>