



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Relación entre Inteligencia Emocional, Resiliencia
y Estrategias para el Manejo de los Conflictos
en un Instituto de Enseñanza Secundaria

D^a María Isabel Rojo Guillamón

2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Presentada por:

D^a. María Isabel Rojo Guillamón

Dirigida por:

Dra. D^a. Rosario Bermejo García

Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación

Dra. D^a. Marta Sainz Gómez

Profesora Contratada Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación

2021

AGRADECIMIENTOS

Siempre pensé que esta página iba a ser la más sencilla, pero no es así. Me resulta difícil agradecer solo con palabras, todo lo que han hecho por mí las personas que han estado a mi lado y han hecho posible que esta tesis doctoral vea la luz.

Comenzaré por agradecer este trabajo a mis directoras: la Dra. D.^a Rosario Bermejo García, por su cercanía, ayuda y ánimos constantes y la Dra. D.^a Marta Sainz Gómez, por su dedicación, atención, sus orientaciones y sinceridad.

Igualmente, mi agradecimiento a la Dra. D.^a Carmen Ferrándiz García por iluminar mi camino, dedicación y por inculcarme la pasión por la investigación. Mi agradecimiento de igual modo, a la Dra. D.^a Mercedes Ferrando Prieto por su cariño, su trabajo y el esfuerzo realizado.

También me gustaría expresar mi gratitud a la Dra. D.^a María José Ruiz Melero, por su dedicación, generosidad y escucha activa.

Y por supuesto a la Dra. D.^a María Dolores Prieto Sánchez, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, por el cariño con el que me recibí después de tantos años y la ayuda recibida en la confección de este trabajo.

Al Dr. D. Juan Benito Martínez, por saber transmitirme palabras de aliento y serenidad cuando dejé de creer en mis capacidades, resultado de su gran inteligencia emocional.

Pero sin duda alguna, quiero hacer extensiva mi gratitud a la persona que influyó en mí para que me embarcara en esta ilusión, mi padre, al que le debo todo lo que soy y la formación que tengo, GRACIAS, porque fuiste un referente de honradez, tenacidad, constancia y amor por el trabajo; y que de manera muy especial guías mis pasos y me cuidas junto a mi madre, la persona más resiliente que he conocido y a la que llevaré siempre en mi corazón.

Además, quisiera reiterar mi agradecimiento a:

Ángel, mi marido, el que ha sabido entenderme en cada momento con sus palabras, sus silencios, su amor y simplemente su compañía. A mis hijos, Ángel y María por su amor incondicional, por haber comprendido mis ausencias y por ocuparse de mí en todo momento.

A Mayka, mi gran amiga, mi maestra, por su ayuda constante, su cariño, carisma y orientaciones cuando el camino se tornaba arduo.

A Pepita, mi fiel amiga, por su cariño, colaboración y estar siempre a mi lado cuando la he necesitado.

A mi hermano, mi gran consuelo y mi luz. A mi segundo padre, Ángel, por la esperanza compartida. De igual modo, agradecer a Pilar y Miguel Ángel su apoyo, sus ánimos constantes y empatía.

También deseo agradecer este trabajo a todos los profesionales, alumnado y familias del IES Francisco de Goya. Sin ellos, la realización de esta tesis no hubiera sido posible. Gracias por vuestra generosidad y disposición, en especial a D. Santiago Quintanilla.

A todos y cada uno de vosotros GRACIAS Y MIL VECES GRACIAS por tanto cariño, amor y apoyo recibido. Esta tesis también es de todos
vosotros.

*Dedicada especialmente a mi padre,
D. José Rojo Campoy, mi luz y mi consuelo.*

CONSIDERACIÓN

A lo largo de esta tesis doctoral se han utilizado términos como adolescente, alumno, padre, profesor... extensible tanto al género masculino como al femenino, sin ánimo de connotaciones sexistas.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	i
CONSIDERACIÓN.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 RESILIENCIA: CONTEXTO ESCOLAR.....	7
1. RESILIENCIA: CONCEPTO. FACTORES Y PILARES	8
1.1. Resiliencia: concepto ambiguo y multidisciplinar	9
1.2. Factores que intervienen en el proceso de la resiliencia	13
1.2.1. Factores de Riesgo	15
1.2.2. Factores Protectores	18
2. EL PERFIL DEL ADOLESCENTE RESILIENTE	21
2.1. Pilares de la resiliencia en la adolescencia	26
2.2. Principios del desarrollo positivo.....	28
3. INVESTIGACIONES SOBRE LOS FACTORES DE LA RESILIENCIA: LA ADOLESCENCIA	29
3.1. Autoestima e independencia: factores de la resiliencia en la adolescencia	29
3.2. Resiliencia: rendimiento académico y variables de aprendizaje.....	31
3.3. La resiliencia vista por alumnos, padres y profesores	35
3.4. Resiliencia: factores cognitivos y no cognitivos.....	37

3.5. Resiliencia, metas y contexto social: ¿predicen el rendimiento académico?.....	40
3.6. Autorregulación como factor protector de la resiliencia adolescente	44
3.7. Resiliencia y predicción sobre el rendimiento: contribución de variables cognitivas y rasgos de personalidad	48
3.8. Resiliencia: optimismo y afrontamiento del estrés.....	52
3.9. Resiliencia: éxito académico y autoeficacia.....	54
4. CONCLUSIONES.....	56

CAPÍTULO 2 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RESILIENCIA ...63

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONCEPTO Y MODELOS.....	64
1.1. Modelo de habilidad	67
1.2. Modelos mixtos	69
1.2.1. Modelo de la competencia emocional: Goleman	70
1.2.2. Modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On	72
1.2.3. Modelo de inteligencia emocional de rasgo.....	74
2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA AL ÁMBITO EDUCATIVO: RELACIÓN DE CONSTRUCTOS RELEVANTES	76
2.1. Inteligencia Emocional y rendimiento académico	76
2.2. Competencias socioemocionales y su relación con conductas prosociales	78
3. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA	85
4. ANÁLISIS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA.....	88
4.1. Inteligencia Emocional y afrontamiento a la amenaza.....	89
4.2. Inteligencia Emocional y potencial resiliente.....	89

4.3. Estrategias de afrontamiento y regulación emocional	90
4.4. Inteligencia Emocional, Resiliencia y Bienestar	91
4.5. Competencias socioemocionales, conductas prosociales y clima escolar.....	92
4.6. Inteligencia Emocional y Resiliencia: adolescentes en un centro de protección	95
4.7. Resiliencia como mediador de la Inteligencia Emocional	97
4.8. Validez predictiva de la Inteligencia Emocional sobre la Resiliencia	98
4.9. Contribuciones de la Inteligencia Emocional y Resiliencia en el rendimiento académico	100
4.10. Inteligencia Emocional, Apoyo Social y Resiliencia: impacto del tipo de escuela	103
4.11. Inteligencia Emocional y Resiliencia: relaciones bidireccionales	105
5. CONCLUSIONES	108

CAPÍTULO 3 CONVIVENCIA, CONFLICTO Y MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 115

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONFLICTO ESCOLAR	117
1.1. El conflicto escolar y sus tipos.....	118
1.2. Más allá del conflicto: acoso escolar	121
1.3. Causas del conflicto escolar.....	124
2. LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LOS CONFLICTOS POR LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS: REVISIÓN DE ESTUDIOS	126
3. MEDIDAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	133

3.1. A nivel administrativo: la legislación.....	133
3.2. Propuestas Generales.....	136
3.3. Alternativas de intervención para la mejora de la convivencia escolar	143
4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.....	148
5. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	154
5.1. Habilidades y competencias emocionales del siglo XXI.....	154
5.2. Algunos programas de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo	159
6. CONCLUSIONES.....	162
CAPÍTULO 4 ESTUDIO EMPÍRICO.....	167
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	168
2. MÉTODO.....	169
2.1. Participantes.....	169
2.2. Instrumentos de Evaluación.....	170
2.2.1. Test de factor “g” (Cattell & Cattell, 2001).....	171
2.2.2. Inventario de Inteligencia Emocional: versión para adolescentes (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000).....	172
2.2.3. Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On, para padres y profesores, EQ-i: YV-O (Baron & Parker, 2000).....	173
2.2.4. Escala de Resiliencia RESI-M (Palomar & Gómez, 2010) ...	173
2.2.5. Cuestionario sobre causas y los tipos de conflictos (diseñado ad hoc).....	175
2.2.6. Rendimiento académico.....	176
2.3. Procedimiento.....	177
2.4. Análisis de datos.....	179

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	180
3.1. BLOQUE 1: CONFLICTOS ESCOLARES.....	180
3.1.1. Estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario de conflictos escolares.....	180
3.1.2. Diferencias individuales en el cuestionario de conflictos	186
3.2. BLOQUE 2: INTELIGENCIA EMOCIONAL	190
3.2.1. Análisis del perfil emocional de los estudiantes participantes	190
3.2.2. Análisis de congruencia en la valoración de la IE de los estudiantes según los informantes (estudiantes, padres y profesores)	193
3.2.3. Diferencias individuales en Inteligencia Emocional.....	196
3.3. BLOQUE 3: RESILIENCIA.....	201
3.3.1. Análisis del perfil de Resiliencia de los participantes.....	201
3.3.2. Diferencias individuales en Resiliencia	204
3.4. BLOQUE 4: RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES	209
4. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	217
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	221
5.1. Sobre el cuestionario de conflictos escolares.....	221
5.2. Sobre la Inteligencia Emocional	224
5.3. Bloque de resiliencia.....	227
5.4. Relación entre Inteligencia Emocional, Conflictos Escolares y Resiliencia	229
RESUMEN	233
Palabras clave:	236
ABSTRACT	237
Keywords:	240
REFERENCIAS.....	241
ANEXOS.....	299

ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO	301
ANEXO II: CUESTIONARIO DE CONFLICTOS.....	303

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Factores de riesgo y protección.....	21
Tabla 2.1. Dominios y habilidades de la competencia emocional en el modelo de Goleman	71
Tabla 2.2. Dimensiones y habilidades del modelo de Bar-On	73
Tabla 2.3. Facetas de la inteligencia emocional en el modelo de rasgo	75
Tabla 4.1. Distribución de la muestra de participantes según sexo y curso académico para cada uno de los constructos evaluados.....	170
Tabla 4.3. Análisis factorial del cuestionario de conflictos	185
Tabla 4.4. Diferencia de medias dependiendo del sexo	186
Tabla 4.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones medidas por el cuestionario de conflictos escolares según el CI de los participantes...	187
Tabla 4.6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares y comparación de medias dependiendo del curso académico	188
Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares y diferencia de medias según el programa educativo de los estudiantes	189

Tabla 4.8. Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares dependiendo del rendimiento académico	190
Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones EQ-i: YV (estudiantes).....	191
Tabla 4.10. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones dadas por los Padres	192
Tabla 4.11. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los profesores (n=17) sobre la percepción de la IE de los estudiantes	193
Tabla 4.12. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de estudio referidas a IE valoradas por estudiantes, padres y profesores	194
Tabla 4.13. Índices de correlación intra-clase para las dimensiones de la IE	196
Tabla 4.14. Estadísticos descriptivos según sexo y Prueba t de Student para muestras independientes	197
Tabla 4.15. Estadísticos descriptivos obtenidos por los estudiantes, en EQ-i: YV en CI y diferencia de medias	198
Tabla 4.16. Estadísticos descriptivos y comparación de medias de la IE según el curso	199
Tabla 4.17. Estadísticos descriptivos y comparación de medias en IE dependiendo del programa educativo	200
Tabla 4.18. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de IE y comparación de medias dependiendo del rendimiento académico	201

Tabla 4.19. Estadísticos descriptivos del perfil resiliente de los participantes.....	203
Tabla 4.20. Estadísticos descriptivos y comparación en resiliencia según sexo	204
Tabla 4.21. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las dimensiones de resiliencia y comparación según el nivel de CI de los estudiantes	205
Tabla 4.22. Estadísticos descriptivos y comparación de medias por curso... ..	206
Tabla 4.23. Estadísticos descriptivos y comparación de medias entre estudiantes dependiendo del programa educativo	207
Tabla 4.24. Descriptivos de la resiliencia según el rendimiento académico de los estudiantes.....	208
Tabla 4.25. Índice de ajuste de los modelos probados	214
Tabla 4.26. Pesos de regresión no estandarizados del modelo	217
Tabla 4.27. Resumen de las diferencias individuales halladas en este estudio	219

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. La evolución de las perspectivas en el estudio de la resiliencia.....	11
Figura 1.2. Modelo de Rew & Horner	25
Figura 1.3. Mecanismos de la Resiliencia identificados en el discurso adolescente.....	34
Figura 2.1. Ramas del modelo de Mayer y Salovey	69
Figura 2.2. Esquematización de las relaciones entre IE y resiliencia	88
Figura 4.1. Resumen de los modelos probados	212
Figura 4.2. Pesos estandarizados de las variables introducidas en el modelo	216

INTRODUCCIÓN

En los últimos años algunos de los estudios e investigaciones sobre educación, se han venido centrando en temas relacionados con la resiliencia, Inteligencia Emocional (IE) y convivencia escolar. Por un lado, estudiamos el tema de resiliencia y su incidencia en el aula por ser este el medio donde se producen situaciones desfavorables (conductas violentas, agresiones, problemas de rendimiento, dificultades estructurales de la familia, baja autoestima, etc.) que el alumno tiene que lidiar con ellas y tratar de superarlas, poniendo en juego su capacidad y "coraje" para enfrentarse y superar esas contrariedades. Es importante el estudio de estos conceptos durante la adolescencia, por ser un período transitorio donde aparecen crisis, riesgos y amenazas que el adolescente tiene que superar para lograr la socialización.

Por otro, los medios de comunicación recogen con frecuencia temas sobre acoso escolar en los centros educativos, que dejan entrever problemas en el manejo

de las competencias socioemocionales de los adolescentes, que afectan a su vida y al contexto escolar, familiar y social en el que se desenvuelven. Son diferentes los colectivos sociales, que destacan la importancia de la IE en el contexto educativo.

El tema ha cobrado tal importancia que se han puesto en marcha diferentes equipos sobre convivencia escolar y observatorios en las administraciones públicas, cuyo objetivo es cuidar, prevenir, intervenir y mediar en situaciones conflictivas, ofreciendo formación e instrumentos a los diferentes agentes socioeducativos para fomentar una convivencia y un clima adecuado, con dos objetivos: educar en valores y lograr el desarrollo pleno de la persona.

Los estudios sobre convivencia escolar en los centros educativos se han centrado en analizar los tipos de conflictos que surgen entre los propios alumnos y entre alumnos y profesores, así como también han examinado los efectos positivos de algunos programas de convivencia que ya se han implementado. En la práctica e incluso en la investigación empírica, los tres constructos (inteligencia emocional, resiliencia y convivencia escolar) deben estudiarse de forma interactiva, de manera que los resultados nos permitan extraer algunas conclusiones que deriven en implicaciones educativas y sociales para favorecer la convivencia escolar.

La elección del tema de estudio de mi tesis doctoral trata de responder a inquietudes personales y profesionales, como búsqueda de respuestas y estrategias para la resolución de conflictos en el quehacer diario, vinculadas a mi actividad académica como docente, orientadora y directora en un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El desempeño de mi labor es servir de guía al alumnado en la adolescencia, años cruciales, en los que se produce la formación del carácter y el logro de la independencia y autonomía para su proyecto personal, rodeado por cambios de tipo intelectual, afectivo y social.

La adolescencia se caracteriza por ser un tiempo esencial de intensidad emocional, implicación social y creatividad. Intensidad emocional que se traduce,

por un lado, en intimidaciones y falta de respeto entre el alumnado e incluso con el profesorado y, por otro lado, en discrepancias profesionales entre el profesorado. Estas situaciones se repiten día tras día en los centros escolares, derivadas de problemas en la relación interpersonal las cuales generan conflictos y malestar.

Resulta contradictorio que, en un contexto educativo, el profesorado no pueda o no sepa en algunos casos gestionar los conflictos escolares, en perjuicio del clima educativo. Si como educadores logramos entender el conflicto como algo positivo, es posible que podamos trabajar con él y desde él, aprovechando las oportunidades educativas que nos brinda.

Unas veces, aparecen situaciones de fracaso escolar y desmotivación o dificultades cognitivas y otras son causadas por condiciones adversas sociales y familiares (desestructuración familiar, minorías étnicas, grupos de iguales conflictivos...), aunque existen casos que, a pesar de estos condicionantes, obtienen excelentes resultados académicos que se mantienen en el tiempo. Una de las características que diferencian a unos y otros estudiantes, es lo que se conoce por resiliencia, entendida por la capacidad de reponerse ante la adversidad y salir restablecido.

Por consiguiente, docentes, alumnos y familias podrían enfocar sus esfuerzos en desarrollar la IE, promoviendo emociones positivas, fortalezas personales y factores protectores que repercutirían tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en la convivencia escolar, convirtiéndose en promotores de bienestar y felicidad, además de contribuir al enriquecimiento personal.

En el contexto educativo se deberían incluir aspectos emocionales, porque algunos estudios han demostrado que aquellos individuos que desarrollan la IE, son capaces de afrontar las adversidades de manera diferente, con aumento de autoestima y actitudes positivas que desencadenarán en la consecución de logros y metas personales (Forés & Grané, 2012).

Al respecto, el presente trabajo de investigación pretende contribuir a entender mejor los constructos de competencia socioemocional y resiliencia, así como sus repercusiones en el contexto escolar (concretamente en el rendimiento académico), identificando los distintos niveles del manejo de conflictos por parte del alumnado con mayor competencia socioemocional, desarrollando estrategias de resolución de conflictos, como la mediación escolar, útiles tanto para el manejo de los mismos, como para fijar pautas y orientaciones educativas en función de las características emocionales.

La presentación, organización y secuenciación de sus capítulos se nutre de la fundamentación teórica, sirviendo de referencia y base para el desarrollo empírico. El hilo conductor que guía toda la investigación es la resiliencia, las competencias socioemocionales y los mecanismos de resolución de conflictos.

El primer capítulo se centra en el estudio de la resiliencia, constructo multidimensional en el que intervienen mecanismos de riesgo y protectores. Se define el perfil del adolescente resiliente, bajo la óptica de potenciar sus fortalezas y posibilidades para el logro de su ajuste psicológico y social. Se dedica también un apartado al papel que juega el contexto escolar y los profesores, que actúan como mediadores brindándoles a los estudiantes su apoyo, confianza, afecto y comprensión, las cuales permitirían al adolescente lograr su realización personal. Se indican algunas líneas generales de intervención orientadas a reducir los comportamientos de riesgos para la salud, construir mecanismos sobre las fortalezas y desarrollar oportunidades para promover la resiliencia en la adolescencia y para la transición a la vida adulta. Se analizan diferentes trabajos de investigación para conocer los procedimientos utilizados y cuáles son los factores que inciden en la resiliencia; por ejemplo, variables académicas, qué percepción tienen los padres sobre las dificultades y problemáticas de sus hijos (factores de riesgo) y cómo actuar. De lo expuesto en el capítulo, se extraen unas conclusiones donde se pone de manifiesto que la resiliencia, debe ser considerada como un proceso de desarrollo dinámico para lograr una adaptación óptima y un bienestar psicológico. La

resiliencia ha de fomentarse desde el centro educativo, junto con las competencias socioemocionales y teniendo como mediadores a los profesores.

En el segundo capítulo, se aborda el constructo de IE, los modelos y la revisión de estudios realizados en el ámbito de la educación, y más concretamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Asimismo, se analizan diferentes investigaciones que recogen la estrecha relación entre la IE y la resiliencia (por ejemplo, el papel que juega la IE en el bienestar psicológico), finalizando con las conclusiones del capítulo.

El tercer capítulo se dedica al estudio de la convivencia, el conflicto y la mediación; se analiza el marco legislativo, así como programas, proyectos y propuestas para crear un clima escolar positivo donde convivan todos los miembros de la comunidad escolar. Esta fundamentación teórica nos ha permitido definir, perfilar y situar las bases de este trabajo, ofreciendo una visión general a través del estudio de programas, modelos y experiencias surgidos que nos han aportado elementos y referencias para el diseño de propuestas de actuación y conclusiones.

El capítulo cuarto se centra en el estudio empírico, dedicando un primer apartado, al desarrollo del diseño de la investigación (planteamiento, objetivos, método y procedimiento) y exponiendo en el segundo apartado, los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados.

Igualmente, se presenta la discusión y las conclusiones que se desprenden de nuestra investigación, haciendo hincapié en las principales aportaciones y limitaciones y que han contribuido a fijar pautas y orientaciones educativas, que nos servirán de marco para investigaciones futuras dentro de la misma línea de investigación. Finalmente, se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en el estudio. Se añaden los anexos con el consentimiento informado y el Cuestionario de conflictos escolares.

CAPÍTULO 1

RESILIENCIA: CONTEXTO ESCOLAR

El capítulo tiene como objetivo estudiar el constructo de resiliencia como proceso de un buen desarrollo humano, a pesar de alto riesgo social, mantenimiento de competencias pese a situaciones continuas de estrés y recuperación de un trauma. Centraremos el estudio en la resiliencia educativa, entendiendo que la escuela es un contexto idóneo donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a los procesos complejos de socialización y desarrollo. La resiliencia educativa hace alusión a la capacidad del estudiante para hacer frente a situaciones adversas y tratar de superarlas en el ámbito escolar, para lo cual se necesitan factores o mecanismos protectores que ayuden al adolescente a lograr la competencia y éxito académico, a pesar de que las condiciones no sean favorables (ejemplo: ámbitos escolares y familiares desfavorables; problemas de autoestima, falta de planificación, entre otros). Primero, hacemos algunas precisiones conceptuales sobre la resiliencia y los factores que intervienen durante el proceso, analizando algunas investigaciones sobre la incidencia de dichos factores en el proceso resiliente. Por ejemplo, la inteligencia, como la capacidad para manejar con cierta maestría los mecanismos de resolución de problemas, se manifiesta como factor protector (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999).

Respecto a las diferencias de género, hay evidencias que indican que el género podría influir o modificar las condiciones adversas. Por ejemplo, los efectos de las desavenencias matrimoniales o el divorcio podrían indicar que las mujeres

pueden ser menos reactivas al estrés familiar que los hombres (Villalta-Páucar, 2010).

Los entornos de alto riesgo son otro factor que contribuye a explicar, que niños y adolescentes con lazos fuertes de amistad fuera de la familia, puedan ser más resistentes a los efectos de la adversidad familiar (Jenkins & Smith, 1990; Werner, 1989). Por otro lado, el apego y vínculo de los padres es otro factor que puede aumentar la resiliencia en los estudiantes de entornos de alto riesgo. El apoyo de los padres puede actuar como factor protector o mitigar los efectos de la adversidad familiar (Werner, 1989). Incluso, las relaciones positivas entre pares se evidencian como factor que ayuda a favorecer la resiliencia (Benard, 1992; Werner, 1989).

Segundo, estudiamos la resiliencia durante el período adolescente, trazando un patrón de su perfil resiliente, que se va configurando a lo largo de su desarrollo, en el que intervienen aspectos cognitivos y no cognitivos; relaciones familiares y factores contextuales, que ayudan a lograr las competencias (social, habilidades para solucionar problemas, creatividad, conciencia crítica, autonomía, autoeficacia, entre otras). Se parte del paradigma de desarrollo positivo, destacando los puntos fuertes que permitan paliar las lagunas o puntos débiles.

Tercero, analizamos diferentes estudios empíricos de corte cuantitativo y cualitativo que reflejan la incidencia de los factores protectores y de riesgo, comentados en el apartado segundo, en muestras de adolescentes. Dicho análisis nos permite trazar algunas pautas de acción para favorecer contextos resilientes. Finalmente, se establecen unas conclusiones.

1. RESILIENCIA: CONCEPTO. FACTORES Y PILARES

El objetivo del apartado es establecer algunas precisiones conceptuales de la resiliencia y la evolución del término, explicando los factores que intervienen en el proceso de la resiliencia. Analizamos el modelo de Rew y Horner (2003), porque

describe con gran precisión los elementos que explican como fortalezas la resiliencia en el contexto de enseñanza-aprendizaje. La conjunción que se hace de los componentes y la intervención ayuda a entender cómo se produce la resiliencia en el contexto escolar. Se describe el perfil del adolescente resiliente, desde la perspectiva de la Psicología Positiva, incidiendo en las fortalezas y competencias básicas adecuadas al siglo XXI. Hemos analizado diferentes estudios sobre la resiliencia, los factores de riesgo y de protección, que nos informan sobre los temas candentes de estudio respecto a la importancia de este constructo en la adolescencia. Para finalizar con las conclusiones del capítulo.

1.1. Resiliencia: concepto ambiguo y multidisciplinar

Uno de los mayores problemas para estudiar la resiliencia es la falta de una teoría unificada sobre el término, que permita saber exactamente a qué nos referimos y qué podemos hacer para potenciarla, aunque, es cierto, que se han dado pasos importantes en este sentido en los últimos años. El concepto se ha estudiado principalmente en relación a tiempos de transición que van acompañados de estrés por situaciones adversas (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Concepto ambiguo que analizaremos siguiendo estudios y revisiones centradas en su trayectoria, las medidas o inventarios para evaluarlo y aplicaciones (ej. Becoña, 2006; Cabanyes Truffino, 2010; Luthar, Sawyer & Brown, 2012; Piña, 2015; Zolkoski & Bullock, 2012).

Históricamente, los orígenes de la resiliencia tienen profundas raíces en el campo de la medicina. Pero, la investigación sobre la resiliencia en las ciencias del comportamiento comenzó alrededor de 1970. Este interés por la adaptación positiva surgió a principios de la década de 1970, cuando Garmezy realizando un estudio sobre niños en riesgo, observa que algunos niños desfavorecidos seguían siendo competentes y no mostraban los problemas de comportamiento que se esperaban de ellos; estas observaciones, llevaron a Garmezy y colaboradores a investigar por qué y cómo es que ciertos niños se desarrollaban bien a pesar de su estado de riesgo (Garmezy 1971; Garmezy & Masten, 1994; Masten & Powell 2003).

A partir de este momento, se producen distintos acercamientos de su estudio y se inicia un periodo sobre definiciones y precisiones de la resiliencia. Por ejemplo, la resiliencia es la "capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa que puede seguir a una retirada o incapacidad inicial después de iniciarse un evento estresante" (Garmezy 1971, p. 459). En esta misma línea, para Masten (2001) la resiliencia es "un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo" (p. 228); mientras que para Luthar, Cicchetti y Becker (2000) consiste en "un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa" (p. 543). Más tarde, Luthar (2003), destaca que se trata de la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida. En todos los casos, la idea de la resiliencia es que el individuo pasa en su infancia o adolescencia por una situación de exposición a un riesgo importante, pérdida o trauma y la puesta en práctica de mecanismos adaptativos para superar esa situación y poder conseguir llevar una vida normal de adulto (Fergus & Zimmerman, 2005). La resiliencia como "el fenómeno por el que los individuos alcanzan relativamente buenos resultados a pesar de estar expuestos a experiencias adversas" (Rutter, 2007), no representa la inmunidad o impermeabilidad al trauma sino la capacidad de recuperarse en las experiencias adversas (Rutter, 2012).

En la Figura 1.1 se presenta un esquema de la evolución de las perspectivas en el estudio de la resiliencia, desde las propuestas más tradicionales a los enfoques emergentes:

a) La Resiliencia como capacidad. Considerada desde un enfoque conductista pragmático e individual (Groberg 1995; Luthar 1999; Rutter 1985; Wener & Smith 1982).

b) La Resiliencia como proceso. En este enfoque se entiende como un proceso que sigue el individuo para hacer frente y resolver las adversidades (Cyrułnik, 2001; Lösel, 1997; Manciaux, 2003 & Vanistandael, 1996).

c) La Resiliencia como proceso holístico multidireccional, surge como respuesta ante la adversidad donde intervienen diferentes factores relacionados con la vida del individuo (familiares, sociales y económicos...). En las propuestas más recientes, se destaca la importancia de las singularidades y el contexto (Gil, 2010).

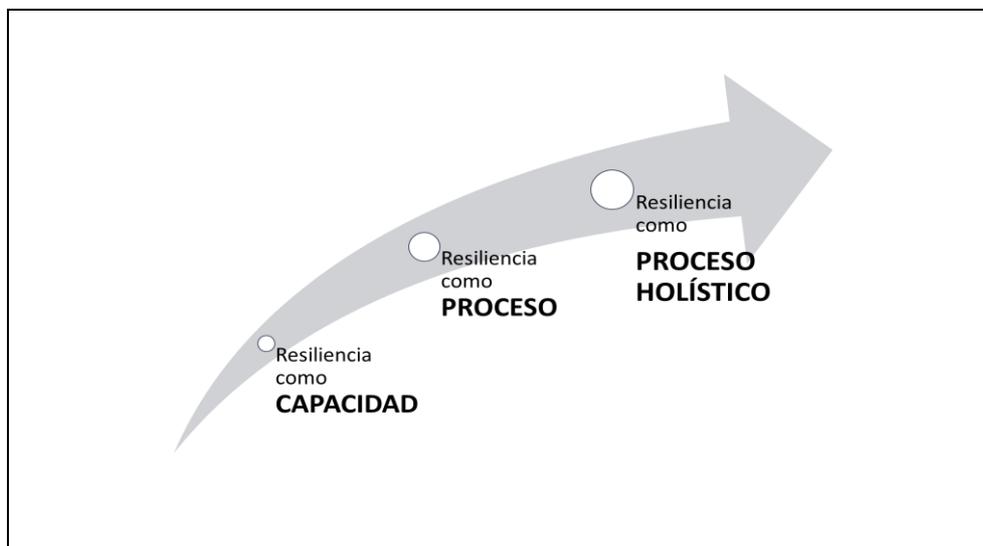


Figura 1.1
La evolución de las perspectivas en el estudio de la resiliencia
Fuente: elaboración propia

Esta postura marca una nueva manera de entender la resiliencia desde un enfoque positivo versus al enfoque del déficit. El primero, provino de científicos que deseaban comprender y prevenir el desarrollo de la resiliencia entendida como superación de situaciones complicadas y adversas (perspectiva del déficit) (Masten, 2011; Masten & Obradovic, 2006); el segundo, se centraba en los déficits, la pobreza, o estrés traumático.

Las definiciones sobre la resiliencia, llevó a los investigadores a detectar los procesos y sistemas regulatorios sobre los *factores protectores* y de *riesgo* asociados con la resiliencia; que abordaremos más tarde en este mismo capítulo.

Otro hito importante en el campo de la resiliencia es el interés por estudiar el *bienestar* de los niños que crecen con adversidades y promover la resiliencia, a través de la prevención, intervención y políticas sociales.

Partiendo de la idea de que la resiliencia no es una mera resistencia a la adversidad, sino una *capacidad* de crecer y desarrollarse en contextos difíciles, la resiliencia no es vulnerabilidad; por tanto, la intervención y promoción debe incluir todos los dominios de la competencia personal (emocional, cognitiva y social). Las conductas adaptativas son necesarias para afrontar la situación, pero no suficientes, lo importante es la fortaleza mental. En este sentido, Jones, Hanton y Connaughton (2007) señalan cuatro dimensiones de la fortaleza mental: actitudes (creencias y orientaciones), destrezas (metas a largo plazo como fuente de motivación, control del entorno autoexigencia), competitividad (manejo de la presión, convicción, autorregulación, mantenimiento de la meta, conciencia y control de los pensamientos y sentimientos, manejo del contexto) y competitividad (manejo del fracaso y del éxito). La correlación entre fortaleza mental y rasgos de personalidad parece efectuarse a través de factores genéticos comunes y de factores ambientales no compartidos. Con todo, la fortaleza mental hace más referencia a la resistencia ante el estrés y a su manejo.

Todos estos conceptos o dimensiones son los recogidos en los diferentes inventarios de resiliencia, utilizados en las diferentes investigaciones que analizaremos más adelante.

La resiliencia y sus investigaciones se circunscriben en tres ámbitos:

- a) **Ámbito educativo.** La resiliencia se estudia tanto desde la perspectiva del alumno (su perfil y posibles estrategias de desarrollo) como desde la perspectiva del profesor (su propia capacidad resiliente, así como sus actitudes y estrategias para fomentar la resiliencia entre sus alumnos).

- b) **Ámbito social.** La resiliencia no solo hace referencia al perfil de las personas afectadas por situaciones adversas, sino también a las estrategias sociopolíticas orientadas a potenciar la resiliencia (individual, de la comunidad y/o grupo social), en relación a su carácter protector de la adversidad. La dimensión social debe prestar recursos para que los individuos y la comunidad puedan usar sus competencias y fortalezas para superar los obstáculos.
- c) **Ámbito de investigación.** La investigación ha pasado por diferentes fases: primera, centrada en precisar el concepto, identificar factores y cualidades resilientes; una segunda fase, orientada a potenciar el desarrollo y la adquisición de mecanismos resilientes; y, una tercera fase, destinada a elaborar modelos e instrumentos de medida (Cabanyes Trufino, 2010).

1.2. Factores que intervienen en el proceso de la resiliencia

Tal y como hemos analizado anteriormente la resiliencia se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, en dicha interacción actúan unos factores (de riesgo y protección), que a su vez tienen una localización (internos y externos). Los factores internos de riesgo son propios del individuo (personalidad, capacidad cognitiva, temperamento, género, entre otros); mientras que los externos se producen fuera del propio sujeto (la familia, la escuela o la comunidad en la que vive). Estos factores están interrelacionados. Así pues, la resiliencia representa la interacción entre los factores de riesgos (vulnerabilidad) y los mecanismos de protección (Luthar, 2003; Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg, 1998; Rew & Horner, 2003). Teniendo en cuenta la idea anterior y tomando como referencia lo que tradicionalmente se ha entendido por factor de riesgo y protección, recogemos en los siguientes apartados qué dicen los estudios sobre la influencia de estos factores en el adolescente.

La revisión exhaustiva de Kolar (2011) sobre el origen del concepto de la resiliencia y los factores de riesgo y protectores, es de gran utilidad para entender y

manejar con facilidad la terminología y la influencia de dichos factores en conductas sociales y académicas. El riesgo se refiere comúnmente a la “realidad potencial del daño, cuya probabilidad puede evaluarse” (Rhodes & Cusick, 2000; citado por Kolar, 2011, p. 428). Mientras que los factores y mecanismos de protección se refieren a activos o recursos que aumentan la probabilidad de un resultado positivo frente a circunstancias adversas, los factores de riesgo generalmente se definen como “características medibles en un grupo de personas o su situación que predice un resultado negativo” (Wright & Masten 2006, p. 19). Los riesgos se identifican mediante correlaciones estadísticas con resultados deficientes o negativos (Luthar & Cushing 1999). Los ejemplos de *factores de riesgo* comúnmente establecidos para los jóvenes incluyen: baja autoestima, mala salud física/mental y vínculos problemáticos con familiares/amigos a nivel individual; problemas de salud mental/física de los padres; patrones de negligencia y abuso sexual/emocional a nivel familiar/social; y viviendas con pocos recursos, transporte público inadecuado y oportunidades de empleo local/escolar deficientes a nivel ambiental/social (Pearce 2007).

Las definiciones de resiliencia conectan los factores protectores y de riesgo, indicando que la resiliencia de un individuo se debe al hecho de haber estado expuesto a alguna adversidad y haberse adaptado positivamente utilizando y accediendo a factores protectores para mitigar ese riesgo.

Los investigadores generalmente han conceptualizado los factores de riesgo y de protección no como conceptos diferentes, sino como extremos negativos y positivos del mismo polo (O'Brien & Scott 2007; Zimmerman & Arunkumar 1994), aunque se ha reconocido que esta conceptualización podría no aplicarse a todas las variables. El término "factor protector", que se refiere a algo que modifica los efectos del riesgo en una dirección positiva, claramente tiene connotaciones positivas, refiriéndose a algo que es útil o beneficioso. Pero, lo que está menos claro es si esto también es el inverso del "factor de vulnerabilidad", los dos términos reflejan "dos caras de la misma moneda", por así decirlo. Hasta hace poco, muchos

sugirieron que este es el caso: dado que un cociente intelectual alto era protector, un cociente intelectual bajo connota vulnerabilidad. Sin embargo, esto no es necesariamente cierto para todas las variables, y se debe tener precaución al elegir "etiquetas" y denominaciones (Luthar, Sawyer, & Brown, 2006, p. 2). Un factor como la cercanía materna no revela esta relación, porque la alta calidez materna, no parece reflejar una ventaja en los puntajes de competencia en los hijos de madres deprimidas, pero la baja cercanía se asoció con una vulnerabilidad significativa.

1.2.1. Factores de Riesgo

Un factor de riesgo se refiere a situaciones contextuales o personales que incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. También se entiende como cualquier tipo de circunstancia biológica, psicológica, social o medioambiental que puede desencadenar enfermedades, anomalías o problemas potencialmente graves para la persona (Luthar, 2003; Moreta, Reyes, Mayorga, & León-Tamayo, 2017; Munist et al., 1998, Werner & Smith, 1982).

El enfoque de riesgo asume que identificar y reconocer los riesgos de un individuo, grupo o comunidad, ayuda a poder estimar la probabilidad de que se produzcan daños (Fernández, 2004; Hein, 2004; Jessor, 1993; Rutter, 1985). El concepto de riesgo en el periodo juvenil se refiere a la posibilidad de que conductas o situaciones específicas puedan provocar daños en el desarrollo, afectar al conjunto de potencialidades y deteriorar el bienestar psicológico y la salud mental (Córdova, 2006).

Gómez de Giraudo (2000) se refirió a estos factores de riesgo como respuestas emergentes al comportamiento, vinculadas a tres grupos: a) los personales: referidos a la historia personal, modo en que se resuelven las situaciones conflictivas y los mecanismos de defensa generados; b) catalizadores o precipitantes: descritos como la percepción subjetiva de cada experiencia y la

capacidad para afrontar las situaciones adversas; c) contextuales: referidos a las redes de apoyo, saber distinguir lo real de lo imaginario y procesar la información de manera coherente. Según la autora *la interacción de todos estos* factores determinará la respuesta de cada persona y los riesgos que tendrá que asumir.

Theis (2003) clasificó los factores de riesgo en cuatro categorías: a) una situación perturbadora: trastorno psicológico o conducta adictiva de los padres, muerte de alguno de ellos o larga separación de la persona que cuida al niño en sus primeros años de vida, b) factores sociales y ambientales: como el paro de los padres, pobreza o la ausencia de dinero en el hogar c) problemas crónicos de salud en el entorno cercano al niño y d) catástrofes naturales y sociales, como por ejemplo, una guerra.

Rew y Horner (2003) recogen los factores individuales de riesgo de diferentes autores incluyendo: género, angustia o peligro en la niñez y traumas como: enfermedades, divorcios, o fallecimientos de padres y seres queridos (Luthar, 1991; Turner & Lloyd, 1995); temperamento difícil (Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995); y pobres resultados académicos (Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998).

Por ejemplo, Saavedra y Villalta-Páucar (2008) indican que entre los factores de riesgo los más referidos en la literatura científica serían: pobreza, desavenencias familiares, violencia, abuso de sustancias y enfermedades. Distinguen dos tipos de factores de riesgo: los biológicos y medioambientales. Entre los factores de riesgo biológicos destacan los problemas congénitos, bajo peso al nacer, temperamento difícil, timidez, falta de control médico durante el embarazo, abuso de sustancias tóxicas, entre otros. Entre los medioambientales señalan la pobreza, discordia familiar, violencia, número de hermanos, enfermedades mentales en la familia, bajo nivel de estudios de los padres, negligencia parental, ausencia prolongada de la figura de referencia, abuso físico y sexual entre otros. En la adolescencia estos factores son numerosos, entre ellos, se

señalan algunos como: preocupación por el físico con dietas milagro y ejercicios intensos que conllevan a trastornos de la alimentación, como la anorexia y bulimia junto a otros factores como la conducción temeraria con accidentes, muertes y lesiones irreversibles, consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias, enfermedades venéreas y embarazos no deseados; todos ellos debido a factores internos y externos influenciados por aspectos familiares o sociales.

Páramo (2011) recoge diferentes estudios de distintos países que han investigado algunas facetas de los factores o comportamientos de riesgo para la *salud*, entre los que se mencionan los síntomas depresivos, ser varón y tener baja religiosidad (Campo-Arias, Cogollo & Elena Díaz, 2008); trastornos del aprendizaje, de la conducta alimentaria y depresivos, conductas violentas, mayor consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales, episodios de embriaguez y mayor consumo de sustancias adictivas por amigos y familiares (Paniagua Repetto & García Calatayud, 2003); problemas emocionales en todas las áreas, en particular la familiar y la de salud, relacionados específicamente con la interacción y comunicación con los padres, la autoimagen (demasiada preocupación con la imagen corporal, especialmente en las mujeres), tendencia al aislamiento (no pertenecer a ningún grupo de pares ni tener amigos) y conductas referidas al uso del tabaco y del alcohol (Barcelata, Durán & Lucio, 2004).

Algunos de factores específicos de riesgo serían *problemas emocionales* (depresión, ansiedad, ataques de pánico, estrés); el suicidio aparece, en todos los países occidentales, entre las tres causas principales de muerte en los adolescentes. Este tema, de preocupación mundial, se ha estudiado y analizado en diferentes trabajos (ej. Craig, 1997; Griffa & Moreno, 2005). Los trastornos alimentarios y su incidencia en la satisfacción corporal y autoconcepto, también se han considerado conductas de riesgo en esta etapa (Esnaola, 2008; Rivarola & Penna, 2006).

Otra problemática de la adolescencia es la *delincuencia*, detectándose algunos antecedentes de historia criminal en adolescentes; también hay estudios que

han examinado su correlación con dimensiones familiares (conflicto, comunicación y estilo educativo parental) (Villar Torres, Luengo Martín, Gómez Fragueta & Romero Triñanes, 2003).

1.2.2. Factores protectores

Los factores protectores son las condiciones que impiden la aparición de riesgos, disminuyen la vulnerabilidad y favorecen la resistencia al daño. Se consideran como tales las fuerzas internas y externas que contribuyen a que el individuo resista los efectos del riesgo, implican variables genéticas, disposiciones personales, factores psicológicos, situacionales y sociales. Por tanto, hay entornos capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Estos tienen su origen en el propio sujeto, la familia y el ambiente social que los rodea (Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez, Infante & Grotberg, 1998). Los diferentes factores protectores, al igual que los de riesgo, no actúan de manera aislada sino ejerciendo un efecto de conjunto, donde se establecen complejas relaciones funcionales que tienen como resultado la atenuación de los efectos de las circunstancias adversas y los eventos estresantes; este proceso de amortiguación del estrés y su conocimiento es imprescindible para comprender los mecanismos que subyacen a los factores protectores y a la resiliencia (Rojas, 1999). Incluso ambos permiten conocer resultados negativos y positivos en el desarrollo psicológico de los individuos (Kotliarenko, Cáceres & Fontecilla, 1996; Rutter, 1985). Por tanto, una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias como factor de riesgo o de protección. Una situación puede ser de alto riesgo en un momento del ciclo vital y dejar de serlo en otro periodo, lo que se debe al propio desarrollo del individuo y a la adquisición de capacidades biológicas, psicológicas y sociales, las cuales influirán tanto como las condiciones del entorno en el grado en que sean protectoras o de riesgo (Córdova, 2006).

Grotberg (1995) señala tres posibles factores de protección ante acontecimientos traumáticos: a) los atributos personales como inteligencia,

autoestima, capacidad para resolver problemas; b) la competencia social y c) los apoyos del sistema familiar y derivados de la comunidad. Dentro de los factores protectores considerados internos se apuntan como posibles algunas variables como: la autoestima, el locus de control, los estilos de afrontamiento y los hábitos de salud presentes en las personas resilientes (Manciaux, 2003; Wollin & Wollin, 1993). Entre los protectores externos o ambientales que promueven la resiliencia estaría principalmente la familia (Munist et al., 1998).

Kotliarenco, Álvarez & Cáceres (1996) también señalaron algunos factores protectores en el niño resiliente, que aparecen desde edades muy tempranas, estableciéndose interacciones entre lo biológico heredado, el sistema vincular de crianza y la influencia del medio, y son los siguientes: autoestima positiva; confianza, optimismo y sentido de esperanza; autonomía y sentido de independencia; sociabilidad; capacidad para experimentar algún rango de emoción; habilidades positivas de imitación; empatía; humor positivo; motivación de logro; sentirse competente; ambiente familiar cálido; y padres estimuladores.

Rew y Horner (2003) recogen diferentes factores que protegen y modifican la resistencia de los jóvenes a responder a los peligros que conllevan un riesgo de resultados y efectos adversos (Rutter, 1993) o amortiguan el impacto de factores de riesgo en el niño. Se incluye la competencia del niño y del adolescente, siendo que los más competentes son menos vulnerables a los factores de riesgos (Garmezy & Masten, 1991; Luthar, 1991); los estilos de afrontamiento positivos, implican pensamientos y acciones dirigidas hacia la resolución de problemas o la reducción del estrés (Puskar, Lamb & Tusaie-Mumford, 1997); el sentido del humor se manifiesta como un recurso protector, que permite a los niños hacer frente adecuadamente a situaciones estresantes, porque el humor como lubricante social permite crear, valorar y responder con agudeza o ironía a situaciones complejas y estresantes, facilita las interacciones y la comunicación con los compañeros, así como lograr el dominio cognitivo de experiencias estresantes (Hunter & Chandler, 1999; Masten & O'Connor, 1989; Omar et al., 2011; Wooten, 1996). La estrecha

conexión del adolescente con sus padres u otros adultos y la percepción del apoyo, genera estabilidad emocional y reduce riesgos: por ejemplo, González y Padilla (1997) encontraron que, estudiantes hispanos de Educación Secundaria que manifestaron tener un fuerte sentido de pertenencia o conexión con la escuela, tenían un riesgo mucho menor de fracaso académico que aquellos sin ese apoyo.

Del mismo modo, Ryan, Stiller y Lynch (1994) encontraron las percepciones de los adolescentes sobre el cariño y cuidado de sus padres y profesores, predijeron la motivación académica y autoestima. Finalmente, el conocimiento de la salud y los riesgos que comportan los problemas de salud actúan como factores protectores; así como los estilos de vida saludables (Rew, 1997).

Según se desprende de lo anterior, los factores y mecanismos de protección no necesitan ser extraordinarios para que las personas sean y experimenten la resiliencia. Es "la magia ordinaria" (capacidad de los individuos para utilizar recursos de tipo cognitivo y no cognitivo), la que pone en marcha los mecanismos necesarios para lograr un funcionamiento y adaptación a diferencia de las capacidades raras o excepcionales. En términos de intervención, la "magia ordinaria" implica una perspectiva optimista de las posibilidades, tanto para fomentar los factores protectores de los individuos ordinarios, que luchan por superar la adversidad, como para facilitarles el acceso a nuevos factores protectores (Masten & Powell 2003).

Considerando los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (Bernard, 2004; Hetherington & Mitchell, 2007; Thomlison, 2004; citados en Aguilar y Acle-Tomasini, 2012), se ha establecido un listado de factores de riesgo y de protección, agrupados en tres categorías diferentes: individual, familiar y social. En ellas, se puede apreciar un listado amplio de factores identificados tras el trabajo realizado por estos investigadores (Véase Tabla 1.1).

Tabla 1.1

Factores de riesgo y protección según los autores mencionados.

Fuente: Galindo (2017 p. 58)

	Factores de Riesgo	Factores Protectores
Factores individuales	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimiento prematuro con bajo peso al nacer ● Bajo nivel de autoeficacia ● Presencia de discapacidad ● Problemas en el desarrollo psicológico y físico ● Problemas de conducta y emocionales ● Falta de madurez social ● Dificultad para solucionar problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adecuada nutrición y cuidados de salud ● Altos niveles de competencia social ● Autoeficacia y autoconcepto positivo ● Capacidad de solucionar problemas ● Poseer la sensación de seguridad y bienestar ● Niveles intelectuales normales o superiores ● Ser afectuosos
Factores familiares	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos materiales y económicos ● Divorcio o separación ● Falta de empleo y bajos niveles educativos ● Desórdenes mentales de los padres ● Drogadicción ● Violencia intrafamiliar ● Inconsistencia en la disciplina ● Familia numerosa ● Vivir en aislamiento social 	<ul style="list-style-type: none"> ● Armonía familiar y marital ● Cohesión familiar ● Redes de apoyo de la familia extensa y de otras amistades ● Seguridad económica ● Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos ● Modelos positivos de los adultos que les rodean ● Padres competentes y responsables, con alta autoestima
Factores sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Limitadas oportunidades de empleo y educación ● Vivir en ambientes de violencia y pobreza ● Falta de acceso a los cuidados de salud ● Carencias de relaciones de apoyo en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acceso a los sistemas educativos y de salud ● Oportunidades de empleo ● Vivir en comunidades seguras ● Estabilidad económica ● Políticas que favorezcan el bienestar social

2. EL PERFIL DEL ADOLESCENTE RESILIENTE

Teniendo en cuenta la idea anterior y tomando como referencia lo que tradicionalmente se ha entendido por factor de *riesgo* y *protección*, recogemos en los siguientes apartados qué dicen los estudios sobre la influencia de estos factores en el adolescente.

La adolescencia es la etapa del desarrollo humano donde el individuo despliega todas sus potencialidades y aprovecha posibilidades para lograr las competencias básicas adecuadas para el siglo XXI. La adolescencia, desde el paradigma del déficit, es considerada como período de frecuentes conflictos familiares, emocionales y conductuales; y desde la psicología positiva es considerada como un período de transición evolutiva orientado a la búsqueda de un bienestar colectivo y la mejora de la sociedad. No obstante, aunque el modelo de déficit acaparaba tradicionalmente la hegemonía a nivel teórico y empírico, ambos modelos (positivo versus déficit) son complementarios, puesto que el desarrollo de competencias resulta inversamente proporcional al desempeño de conductas de riesgo (Lerner, Roeser & Phelps, 2008). A raíz de los nuevos planteamientos de la psicología positiva, diferentes autores trazan un perfil del adolescente español (Marina, Rodríguez de Castro & Lorente, 2015; Oliva et al., 2010). Según estos autores, el adolescente resiliente se centra en utilizar recursos, habilidades y competencias para alcanzar los resultados deseados (activos de desarrollo); busca proporcionar experiencias, apoyos y oportunidades; concede importancia a los contextos ecológicos y sistémicos, buscando que los jóvenes se impliquen en sus comunidades como un potencial de cambio y enriquecimiento (ajuste al medio); propicia una implicación a largo plazo, dando énfasis al aspecto evolutivo; estimula la unión de estrategias, ideas, prácticas en distintas líneas de prevención de la salud y salud pública, psicología del desarrollo, organización comunitaria, etc.; utiliza elementos relacionados con la plasticidad cerebral (propia de esta etapa del desarrollo).

Desde esta perspectiva se busca potenciar las posibilidades que tienen los individuos en esta etapa; aumentar las expectativas que tenemos sobre los adolescentes y las expectativas de los adolescentes sobre ellos mismos; se considera el buen uso de la inteligencia para elegir bien las metas, movilizar los conocimientos, las emociones y las destrezas ejecutivas necesarias para alcanzarlas y así ampliar las posibilidades; finalmente, se destaca la importancia de fomentar la autonomía personal y comunitaria.

En la trayectoria de los estudios sobre la resiliencia se han utilizado numerosos términos para describir la "resiliencia en el adolescente". Términos referidos a individuos invulnerables, resistentes, prósperos, invencibles y, a la inversa, mientras que los que carecen de resiliencia han sido denominados como: inadaptados, vulnerables, estresados, y que sucumben a la adversidad.

En el contexto escolar, los adolescentes resilientes buscan profesores y mediadores que ejerzan un rol positivo, brindándoles calidez, afecto, y comprensión, cualidades que se traducirán en un ambiente de aprendizaje donde la motivación (junto con el autoconcepto, la autoestima y el manejo de habilidades socioemocionales, entre otros), le permita al adolescente su realización personal; enfatizan, por tanto, sus potencialidades. En sentido amplio, sería la habilidad de recomposición y mantenimiento de los mecanismos de adaptación frente a la adversidad, recurriendo a todas las posibilidades para lograr un equilibrio entre factores protectores y de riesgo, al mismo tiempo ponen en evidencia fortalezas y aspectos positivos que posibilitan un desarrollo más saludable (Bravo & López, 2015; Domínguez & Godín, 2007; Fernández, Parra & Torralba, 2012; González, 2004; Guillén de Maldonado, 2005). Así pues, dentro de ámbito académico la resiliencia es indispensable para mantener la calidad educativa, en la medida en la que los educadores resilientes son profesionales comprometidos con su trabajo y promueven el desarrollo de la resiliencia en sus alumnos. Es, por tanto, una fortaleza importante para estudiantes y profesores, no solo durante la infancia, sino que además es trascendental especialmente durante la adolescencia (Day & Gu, 2015; Le Cornu; Richard, Levesque-Bristol, Templin, & Graber, 2009; Vizoso, 2019).

Rew y Horner (2003) han propuesto un modelo explicativo de la resiliencia en adolescentes (Véase Figura 1.2). La resiliencia adolescente incluye un continuo de factores, que se distribuyen de la siguiente manera: en un polo se sitúan los factores de riesgo (internos: salud, género, habilidades cognitivas, temperamento, personalidad, afrontamiento de problemas, participación en conductas de riesgos; y externos: familia, cultura, comunidad, y diferentes miembros que las componen) y

en el otro polo opuesto, los factores de protección (*individuales*: sentido del humor, conexión con el cuidado de adultos, conocimiento de las conductas saludables y de diversos factores de riesgo; *socio-culturales*: familia, conectividad con los miembros de la familia y *comunidad*: mentores, recursos, participación y cuidar las relaciones con los otros). Así pues, la resiliencia consiste en lograr el equilibrio de tres componentes: riesgo, protección e intervención (reducción y minimización del riesgo, fomentar los factores de protección, diseñar agrupamientos "*cluster*" de conductas, construir y fomentar los puntos fuertes, desarrollar oportunidades y habilidades, e impulsar la calidad de vida y bienestar).

Lo más interesante de este modelo es el valor que le presta a las intervenciones que influyen en el logro de la resiliencia. Aunque, según los autores, el adolescente podría no necesitar intervención alguna para promover su resiliencia, las tiene disponibles por si las necesitara (Ahern, 2006; Rew & Horner, 2003). El modelo destaca el valor potencial de las interacciones de los factores internos y externos, al igual que las conexiones entre el individuo, familia y comunidad/sociedad.

Desde este modelo se aclara parte de la confusión generada desde diferentes perspectivas o modelos sobre la resiliencia en la adolescencia. Por diversas razones: a) la resiliencia en la adolescencia se concreta en atributos concretos, incluyendo características del adolescente, recursos de apoyo social y diferentes recursos disponibles que puedan utilizarse; b) intervenciones orientadas a promover la resiliencia durante la adolescencia que sirva para la transición a la vida adulta; y c) es un modelo dinámico y el concepto de resiliencia puede cambiar de acuerdo a las innovaciones y movimientos sociales; los riesgos y las necesidades de los adolescentes pueden variar y, por tanto, se precisan estudios punteros con respecto a la "salud y ajuste social" del adolescente (Véase Figura 1.2).

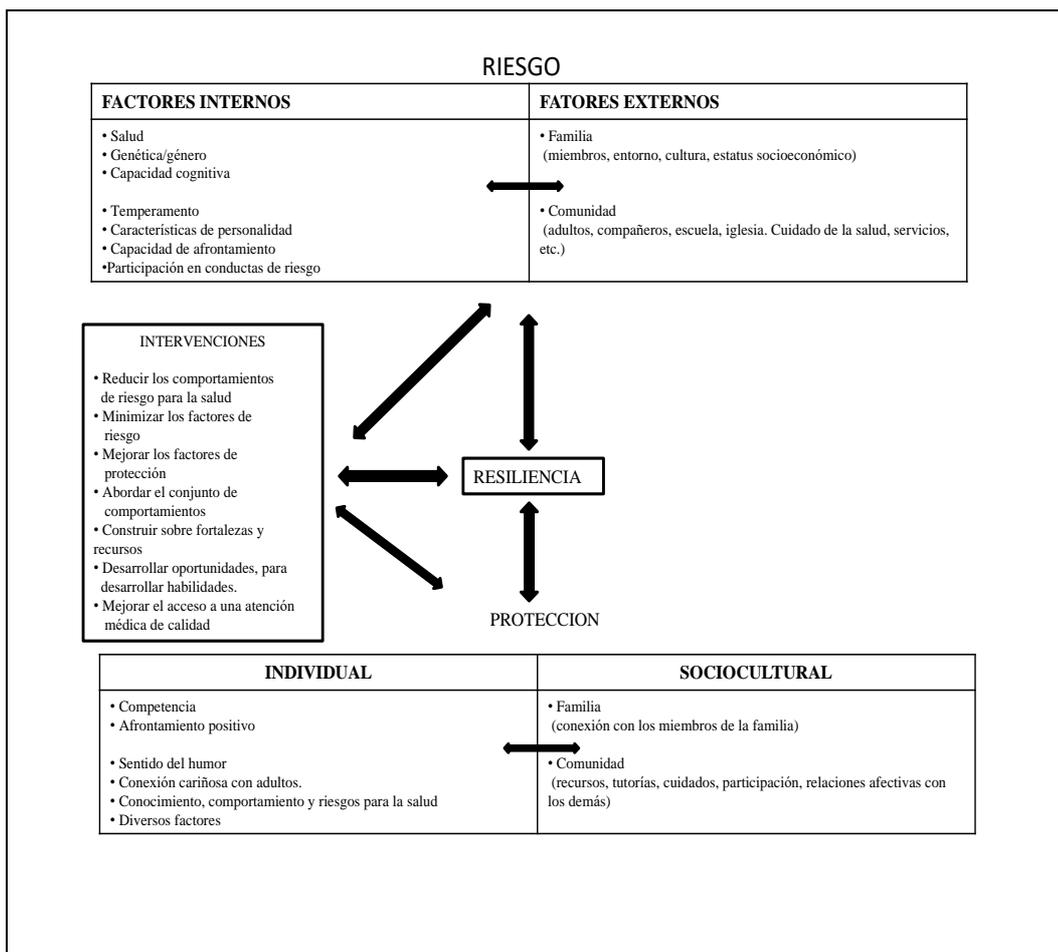


Figura 1.2.
 Modelo de Rew & Horner (2003)
 Fuente: Ahern (2006, p.182)

Para finalizar podemos concluir que los diferentes modelos sobre resiliencia adolescente incluyen factores protectores: a) individuales (competencias para enfrentarse a los problemas, afrontamiento positivo, coraje para enfrentarse a los problemas, sentido del humor, esperanza, conexión con los adultos, entre otros); b) sociales y familiares (clima familiar, apoyos, recursos referidos a la salud e integración social); y c) factores necesarios para fortalecer la resiliencia (autoestima, confianza y maestría o eficacia para utilizarlos; además de una calidad de vida (bienestar individual y social). En este sentido, los estudios realizados sobre resiliencia y adolescencia giran en torno a estos tópicos: autoestima, inteligencia,

competencias socioemocionales, rendimiento académico, resolución de conflictos, entre otros, que los analizaremos más adelante.

En definitiva, los adolescentes resilientes presentan unas características determinadas que resultan de la combinación de aspectos individuales y contextuales, que les ayudan a superar las dificultades que les puedan surgir en esta etapa de transición a la vida adulta (Wright, Masten, & Narayan, 2013).

2.1. Pilares de la resiliencia en la adolescencia

Cabe insistir que algunos cambios durante la adolescencia son comunes en el desarrollo y todos los afrontan durante esta etapa, pero a la vez cada adolescente es único y diferente, por lo que no todos viven estos cambios de la misma manera. Consecuentemente, la transición física, cognitiva y socioemocional, puede traducirse, a veces, en el desarrollo de conductas de riesgo; aunque no siempre es así, porque los datos procedentes de algunos estudios demuestran que las opciones de generar o no conductas de riesgo depende de factores contextuales (familia y contexto), y es aquí donde la resiliencia juega un papel muy importante (Galindo, 2017; González-Arratia, Valdez & Zavala, 2008).

El desarrollo de habilidades resilientes en adolescentes puede ayudar a disminuir las conductas de riesgo y a favorecer los procesos adaptativos en esta etapa, lo que les va a permitir prepararse para la vida adulta. Por tanto, la resiliencia es esencial en la adolescencia por la etapa de transición hacia la vida adulta, que supone ajustes y cambios para lograr una buena adaptación. En este sentido, el desarrollo y fomento de la resiliencia en la adolescencia debe apoyarse en cinco pilares básicos, que según Zolkosky y Bullock (2012), podrían concretarse en los siguientes puntos.

- 1) Competencia social e interacción-relación. El perfil del adolescente resiliente incluye la habilidad para relacionarse con los demás y establecer buenas relaciones o lazos íntimos, con el deseo de ser valorado y apreciado, al mismo

tiempo que percibir apoyos y transmitirlos. Incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos pro sociales. Los adolescentes resilientes son más activos, flexibles y presentan mayor adaptación. En los adolescentes, la competencia social se manifiesta sobre todo en la interacción con sus iguales y en la facilidad para poder hacer amigos. Empatía, flexibilidad, habilidades de comunicación y sentido del humor, son algunas de las características del patrón de conductas del adolescente resiliente. El adolescente resiliente manifiesta su competencia social en sus habilidades para establecer relaciones positivas con los adultos, compañeros, familia, escuela y comunidad. Todos estos rasgos son *factores protectores*.

2) Habilidades de resolución de problemas. Incluye el pensamiento abstracto para generar nuevas alternativas a la solución de problemas tanto cognitivos como sociales, planificación de tareas y utilización de recursos para contemplar los problemas desde diferentes puntos de vista (flexibilidad). Precisa de la creatividad (habilidad para crear y construir a partir de desavenencias), sentido del humor (capacidad de ser gracioso incluso en situaciones difíciles), lo que permite tener estabilidad frente a la vida y a los demás; suelen relativizar los problemas.

3) Consciencia crítica. Incluye moralidad o capacidad de compromiso, basada en valores éticos y morales, que se manifiesta en saber realizar juicios propios desde la lealtad y la comprensión. A veces, implica tener una interiorización (*insight*) de conductas y estructuras de crueldad (ejemplo: alcoholismo familiar, violencias y agresiones, entre otros problemas), lo cual supone desarrollar estrategias para "enfrentarse" y superar esos problemas.

4) Autonomía. El adolescente resiliente tiene sentido de su propia identidad, capacidad para comportarse y actuar de forma independiente y capacidad para ejercer cierto control sobre el medio ambiente. El perfil del adolescente resiliente

se identifica por características como: independencia-autonomía (capacidad para establecer límites y separarse de los problemas física y emocionalmente), tener un control interno, sentido de poder personal, autodisciplina y control de sus impulsos y de algunos factores de su entorno. En la adolescencia, a veces, se traduce en huir de los problemas y no crear situaciones conflictivas.

5) Sentido de propósitos o metas de futuro. El perfil del adolescente resiliente incluye características como: sentido de autonomía, autoeficacia y confianza, que se traduce en tener cierto control sobre el ambiente. En esta categoría también se incluyen las expectativas saludables, objetivos claros, motivación para el logro, éxito en las tareas, anhelo de un futuro mejor, sentido de la anticipación y de la coherencia. Implica niveles de aspiración académica, social y profesional e incluso el deseo de tener un futuro brillante y acorde a los estándares del siglo XXI.

2.2. Principios del desarrollo positivo

Los principios del paradigma del desarrollo positivo versus paradigma del déficit, busca lograr los siguientes principios: a) fortalecer el desarrollo de las conductas resilientes, destacando las fortalezas y potencial para aprender versus destacar y acentuar los déficits; b) educación orientada a favorecer y aprovechar las expectativas (confianza y exigencias); c) potenciar el talento adolescente, utilizando todos los recursos cognitivos y no cognitivos para lograr el éxito en las tareas evolutivas de esta edad; d) enseñar al adolescente a contribuir y colaborar en diferentes dominios: en la familia, comunidad, y en la sociedad; incluyendo la iniciativa personal (motivación intrínseca para realizar una actividad, el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización, y la continuidad para mantener dicha motivación y esfuerzo). Dentro del nuevo paradigma es importante insistir qué debe hacer el adolescente por la sociedad (qué debo y puedo hacer), versus qué debe hacer la sociedad por el adolescente (qué debe hacer la sociedad por mí) (Marina, Rodríguez de Castro & Lorente, 2015).

Así pues, los adolescentes resilientes presentan unas características determinadas que resultan de la combinación de aspectos individuales y contextuales que les ayudan a superar las dificultades que les puedan surgir. Es cierto que no podemos hablar de un concepto universal de la adolescencia, porque los individuos están inmersos en sus culturas, contextos y medios, que influyen en sus cambios: físicos, sociofamiliares, cognitivos, emocionales, que a su vez repercuten en su desarrollo de la niñez y transición a la vida adulta. Desarrollo que supone unos ajustes y readaptaciones a los cambios, por lo que la resiliencia juega un papel muy importante en el logro de los reajustes, no sólo a los cambios citados anteriormente, sino además porque aparecen otros factores externos que producen cambios inevitables durante esta etapa de transición y que precisan de ajustes.

3. INVESTIGACIONES SOBRE LOS FACTORES DE LA RESILIENCIA: LA ADOLESCENCIA

En este apartado recogemos algunas investigaciones sobre los factores de la resiliencia en la adolescencia como, la autoestima e independencia, el rendimiento académico y las variables de aprendizaje (metas y contexto social) y la resiliencia y los factores cognitivos y no cognitivos; así como la regulación y afrontamiento del estrés, éxito académico y autoeficacia. Este análisis nos ayudará a construir algunas discusiones y conclusiones estableciendo las relaciones oportunas entre nuestros hallazgos (capítulo 4) y los de investigaciones anteriores, analizadas en estos puntos.

3.1. Autoestima e independencia: factores de la resiliencia en la adolescencia

El trabajo de González-Arratia, Valdés-Medina y Zavala (2008) tuvo como objetivo conocer los factores de la resiliencia de un grupo de adolescentes mexicanos. La muestra fue de 200 adolescentes de la ciudad de Tepic, Nayarit (México), chicos y chicas de edades comprendidas entre 14 y 18 años. Se aplicó el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia & Valdez-Medina, 2005) que consta

de seis factores: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia.

Los autores (González-Arratia et al., 2008) basan su trabajo en la idea centrada en el siguiente principio: los adolescentes construyen su resiliencia de forma consciente creando la fuerza y seguridad personal que les capacita para lograr una relativa estabilidad.

Sus datos indicaron que el perfil resiliente de los adolescentes de su muestra responde a seis factores: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. Siendo la autoestima el factor que mayor puntuación alcanzó frente a la baja autoestima que logró la peor puntuación. Por tanto, se confirmó, una vez más, que la autoestima es una de las características de la resiliencia en el adolescente. Esta característica responde al reconocimiento de logros y cumplimiento de responsabilidades; así como a la percepción de ser inteligente y mostrarse optimista sobre las cuestiones favorables y desfavorables de la vida, lo que lleva al adolescente a su propia aceptación como persona, que le permite considerarse libre de prejuicios. Sin embargo, la baja autoestima, incluida en la escala, alcanzó los resultados más bajos, lo que se traduce en seguridad, aceptación de uno mismo tal y como es, evitar críticas hacia los demás e incluso tener buenas relaciones con los demás. La familia como apoyo, también apareció como un factor protector y fue la dimensión con mayor puntuación; es decir, la familia, a pesar de las transformaciones que ha tenido a lo largo del tiempo, sigue siendo el grupo social que ofrece más seguridad y equilibrio emocional al adolescente. Datos que según los autores están en consonancia con los hallados por otros investigadores (por ejemplo, Aguirre, 2002; Bernard, 1991; Robbins, 2001; Verduzco, 2004; Walsh, 2004).

Respecto a las diferencias de género, los datos indicaron que los chicos frente a las chicas mostraron mayor resiliencia, lo cual se traduce en ser más independientes, mientras que las mujeres logran ser resilientes siempre y cuando

exista un mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia. Los datos de estudios previos habían señalado que ser mujer podía ser una variable protectora, sin embargo, González-Arratia et al. (2008) argumentan que la sociedad está cambiando y actualmente la mujer lucha por su independencia para sentirse segura y resolver problemas que se le presentan día a día.

Finalmente, los autores indicaron que el perfil resiliente de su muestra de adolescentes responde a los siguientes rasgos: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. Estas dimensiones, a juicio de los autores del estudio, podrían corresponder a los modelos de resiliencia propuestos por diferentes investigadores (Bernard, 1991; Henderson & Milstein, 2003; Melillo & Suárez, 2003; Werner & Smith, 1992; Wolin & Wolin, 1993), quienes también coinciden con el modelo estructural de resiliencia de Hurtesy (2001, citado en González-Arratia, et al., 2008).

3.2. Resiliencia: rendimiento académico y variables de aprendizaje

Villalta-Páucar (2010) realizó un estudio descriptivo-correlacional sobre los factores asociados al rendimiento académico en el adolescente, dentro de un contexto de vulnerabilidad social. Concretamente trataron de describir aspectos generales y específicos de vulnerabilidad social de los estudiantes adolescentes; y analizar los factores de resiliencia asociados al rendimiento académico según factor de riesgo.

Participaron 437 estudiantes (243 chicas y 194 chicos) de Educación Media de la Región Metropolitana de Chile. Que procedían de centros caracterizados por un alto riesgo social (Vulnerabilidad Social) o por ser centros en los que el alumnado obtenía un alto rendimiento en las pruebas nacionales, (siendo por tanto centros de bajo riesgo social).

La resiliencia se midió con la escala SV-RES creada para población chilena (Saavedra & Villalta-Páucar, 2008a), que mide dos factores: identidad; autonomía,

satisfacción; vínculos redes; modelos; metas afectividad; autoeficacia; aprendizaje y pedir o solicitar apoyo.

Los resultados sobre la correlación entre el rendimiento académico y la resiliencia mostraron correlaciones estadísticamente significativas, pero de muy baja intensidad. Estas correlaciones se encontraron entre rendimiento y redes sociales (juicios que refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano; son condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto); rendimiento y metas académicas (juicios que refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática; se refiere a la coherencia de objetivos y acciones hacia un fin claro y realista a perseguir; implica proyección a futuro, no dejar sin terminar lo iniciado; se manifiesta en comportamientos sobre cómo trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador), rendimiento y autoeficacia (juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática; implica la autopercepción de capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés); y rendimiento y aprendizaje (juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje, implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar, y corregir la acción).

Al dividir la muestra según el centro educativo, se apreció que las correlaciones fueron mayores para los alumnos que estaban en el centro educativo de bajo riesgo.

En este artículo se correlacionaron los distintos factores de riesgo con el total de la resiliencia y con el total del rendimiento académico (aunque estos datos no se reportan en el artículo).

Según dichas correlaciones, Villalta-Páucar (2010) reporta que los factores de riesgo más asociados con la conducta resiliente son: a) divorcio o separación de

sus padres, y b) embarazo propio o de la pareja. El autor reporta las correlaciones entre resiliencia y rendimiento académico para los grupos de alumnos que se encuentran en estas dos situaciones de riesgo, encontrando unas correlaciones estadísticamente significativas y en torno a .4 en ambos casos. Es decir, una correlación mucho más elevada que para el resto de la población de este estudio.

Destaca Villalta-Páucar (2010) que la resiliencia ante el fracaso escolar tiene algunos aspectos cualitativos interesantes que los aborda en la última parte de su estudio. Los denomina “*mecanismos de la resiliencia*” en el discurso del adolescente. Para realizar el análisis de los aspectos cualitativos de la resiliencia, se realizaron grupos focales de ocho participantes cada uno, en cada centro educativo (AA: Alto rendimiento y AB: Bajo rendimiento). Se le pidió al profesor jefe de la unidad técnica pedagógica, que seleccionara a los alumnos participantes del grupo focal según dos criterios: 1) de rendimiento académico promedio o superior a su grupo de curso, y 2) que hayan vivido dificultades o situaciones de riesgo social y que estos alumnos las hayan superado.

El análisis consistió en reconocer, desde el discurso adolescente, las acciones realizadas para afrontar situaciones de adversidad. Estas se agrupan en tres categorías: 1) conversar sobre los problemas; 2) reflexionar, y 3) actuar y aprender.

Respecto a conversar sobre los problemas, los datos informaron que los interlocutores relevantes se encuentran en la familia y, en ocasiones, como reemplazo, en los amigos. La estrategia de la conversación se encontró fuertemente vinculada a la confianza, experiencia que se construye o inhibe en la historia de relaciones interpersonales. No sólo consistió en buscar soluciones, sino además buscar consuelo y manifestar aquello que no les agradaba.

En cuanto a reflexionar es una actividad que los adolescentes señalaban como relevante para su experiencia. Se explicitan actividades que exigen utilizar el proceso reflexivo como único objetivo de la acción. Se pretende incluir el

aprendizaje orientado a encontrar el lado positivo a la experiencia problemática. La reflexión está estrechamente vinculada con la historia de las metas, que ayudan a diferenciar lo bueno que hay en todo lo que les ha sucedido.

Actuar y aprender consiste en aprender de la experiencia y hacer lo que se considera mejor. Es una estrategia que se mantiene y refuerza el proceso reflexivo personal, ayuda a la necesidad de expresar autonomía o independencia del entorno.

En síntesis, el autor concluye diciendo que “las acciones median entre el presente y el futuro deseado. Parten de una lectura del presente, del cual extraen los aprendizajes que constituyen su acción. Las metas son una construcción desde la asimilación reflexiva de la interacción con personas del entorno inmediato y en quienes reconocen el apoyo para el futuro anhelado” (p. 182). El autor lo refleja con gran precisión (Véase Figura 1.3).

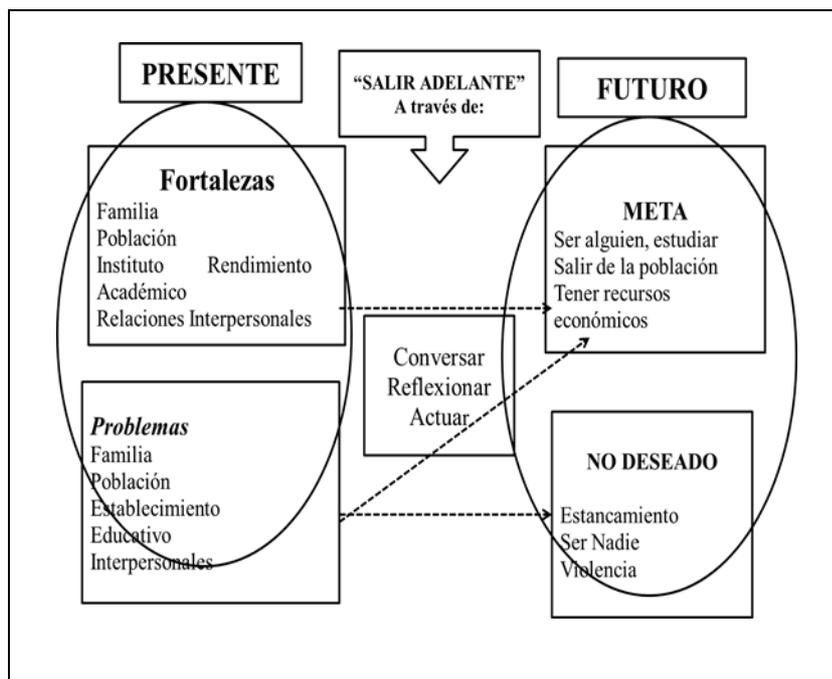


Figura 1.3

Mecanismos de la Resiliencia identificados en el discurso adolescente por Villalta-Páucar (2010, p. 182)

3.3. La resiliencia vista por alumnos, padres y profesores

Páramo (2011) presenta un estudio de corte cualitativo en el que intenta indagar en los temas relacionados con la resiliencia. Específicamente tuvo como objetivos: a) indagar acerca de los factores que predisponen a conductas de riesgo (incluyendo a padres, profesores, psicólogos y adolescentes); y b) estudiar los factores de protección y las diferentes intervenciones terapéuticas para adolescentes.

Para ello, no utilizó ningún instrumento de medida específico, sino que se basó en una metodología de grupos focales de discusión.

Participaron en total 20 alumnos y 20 padres y madres. La muestra se compuso de 7 grupos de participantes: alumnos de 15 años, alumnos de 17 años, alumnos que asistían a terapia privada, alumnos que asistían a terapia pública, padres, profesores y psicólogos.

Los grupos focales discutieron sobre una hora sobre los temas propuestos. Finalmente emergieron los siguientes temas:

Tema: dificultades y problemáticas de la adolescencia

En los siete grupos focales apareció como un factor preocupante el uso de drogas (cigarrillos y alcohol); los adolescentes que asistían a terapia también identificaron como factores de riesgo las prácticas sexuales. Los adultos (padres, profesores y psicólogos) y los adolescentes de 17 años también identificaron como factor de riesgo seguir los estereotipos sociales, pudiendo desencadenar en trastornos como la bulimia y la anorexia.

Los adolescentes que asistían a terapia también identificaban riesgos relacionados con las relaciones familiares y el deseo de independencia. También se aludía a la posible falta de autocontrol.

Los adolescentes de 17 años y aquellos que asistían a terapias privadas también identificaron factores relacionados con las políticas sociales y los medios de comunicación de masas: falta de pensamiento crítico, falta de ayudas, etc.

Tema: a quiénes recurrir

Los cuatro grupos de alumnos analizados reportaron que acudirían a la familia (padres, hermanos) y a los amigos cercanos para buscar ayuda. En el caso de los alumnos que asistían a terapias públicas, también señalaron la posibilidad de asistir a su centro de salud. Los alumnos que asistían a terapias privadas indicaron mayor preferencia por acudir primero al grupo de amigos cercanos, ya que en sus hogares no encontraban el apoyo necesario.

El grupo de 17 años también contempló como red de ayuda los compañeros de deportes.

Tema: factores protectores

Los adolescentes de 15 y 17 años identificaron como principal factor protector el apoyo y la contención familiar. Los alumnos que asistían a terapia señalaron el apoyo de los amigos y la búsqueda de la espiritualidad, así como la participación en actividades deportivas, o comunitarias en general y, también la armonía familiar.

Por su parte, los padres reportaban que los factores protectores que podían ofrecer a sus hijos eran la escucha y el diálogo, así como seguir ciertas estrategias de crianza. El diálogo y el trabajo en grupo también fue visto como un factor protector por parte de los profesores; quienes informaron que consultaban con el gabinete psicológico en algunos casos. Los psicólogos referenciaron como factores protectores, la creación de vínculos de alianza con los adolescentes, que les ayudaran a aumentar la autoestima en las distintas intervenciones clínicas.

Tema: proyectos futuros

Respecto a los planes de futuro, en general los participantes se enfocaban a seguir estudiando, terminar sus estudios de Educación Secundaria y finalizar una carrera profesional. Los alumnos que asistían a terapias también mencionaron dedicarse a los *hobbies* en los que podían invertir su tiempo.

Destacamos tres conclusiones que se desprenden del estudio: a) los planes preventivos deben orientarse hacia diferentes áreas del adolescente, especialmente hacia la salud; b) los comportamientos de riesgo están interconectados y no constituyen conductas aisladas, por tanto, se requiere intervenir en “hábitos o estilos de vida” de riesgo, educación sexual que se debe abordar en las relaciones familiares o las relaciones sociales con pares; y c) se requiere un plan de prevención e intervención ante comportamientos de riesgo. Tal y como se ha indicado hay exposiciones específicas al riesgo en adolescentes hombres y en mujeres, que requieren educación, prevención e intervención (Páramo, 2011).

3.4. Resiliencia: factores cognitivos y no cognitivos

González-Arratia, Valdez-Medina, Oudhof y González (2012) realizaron un estudio para examinar aquellas variables relacionadas con la resiliencia. El objetivo se centró en estudiar las conductas de menores infractores con el propósito de identificar factores de personalidad con los que cuentan estos jóvenes para vivir bajo tales circunstancias.

En el estudio participaron 64 individuos, todos ellos del sexo masculino que vivían en la calle (sin hogar), con edades entre 11 y 23 años, de los cuales 32 no tenían ningún tipo de vínculo con la familia de origen, sobrevivían en la calle y habían hecho de esta opción su espacio de vida; el otro grupo constituido por 32 adolescentes, que estaban en una institución de readaptación para menores en la ciudad de Toluca (México).

- Se midieron los siguientes constructos: resiliencia, utilizando una escala *ad hoc* que medía los factores protectores y los factores de riesgo.
- Los estilos de afrontamiento, utilizando el cuestionario de Góngora (2000) que medía los estilos directivo-revalorativo, emocional-negativo y evasivo.
- El locus de control, usando la escala de Andrade (1984) que medía el locus de control interno y el locus de control externo.
- La autoestima, utilizando el cuestionario de Verduzco (2004).
- Las relaciones intrafamiliares, utilizando el cuestionario de Rivera (1999) que mide tres áreas: expresión familiar, dificultades familiares y unión familiar.
- Hábitos de conducta en salud, utilizando un cuestionario elaborado *ad hoc* en el que se cuestionaba sobre el consumo de drogas, maltrato, sentimientos de tristeza, soledad, irritabilidad, falta de ánimo, cansancio, problemas de sueño, hábitos de alimentación y ejercicio.

Los resultados evidenciaron un mayor porcentaje del consumo de drogas en los jóvenes que vivían en la calle (o algún miembro del grupo inmediato) y recibían el maltrato; incluso presentaban más problemas de sueño, irritabilidad, tristeza y falta de ánimo, mientras que los menores infractores presentaban con mayor frecuencia consumo de alcohol y tabaco; indicaban que cuidan su alimentación y hacían ejercicio de forma regular, pero también muestran cansancio y sentimientos de soledad.

Respecto al locus de control interno y a las relaciones intrafamiliares, los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes con alta resiliencia, quienes mostraron relaciones intrafamiliares más favorables (unión y expresión), mayor locus de control interno, y estilo de enfrentamiento directo; mientras que el grupo de adolescentes con baja resiliencia manifestaron mayor devaluación social, mayor inseguridad, y aspectos negativos de la autoestima y seguridad; pero, más necesidad de cumplir con las expectativas sociales. Según los autores, tanto el locus de control interno como las relaciones

intrafamiliares, favorables a los adolescentes con alta resiliencia, es un indicador característico del perfil de los individuos resilientes. Asimismo, la asociación entre los factores protectores (locus de control interno, los estilos de afrontamiento de tipo directo y la expresión en relaciones intrafamiliares) se correlacionan positivamente entre ellos, pero negativamente con los factores de la autoestima, porque la vida de los adolescentes de la investigación (vivían en la calles y sin un hogar determinado) se devaluaba progresivamente, y, por tanto, mostraban más aspectos negativos de su autoestima (González-Arratia, et al., 2012).

Algunas conclusiones interesantes de esta investigación son: primera, respecto a las diferentes problemáticas asociadas al uso de drogas y alcohol, se podrán entender como una estrategia de afrontamiento no adaptativa al contexto de la calle, o bien como mecanismo o recurso para manejar los sentimientos negativos y situaciones estresantes. A esto se incluyen otros factores de riesgo que se explicitan con mayor frecuencia, tales como consumo de drogas por parte de algún miembro del grupo inmediato, maltrato, problemas de sueño, irritabilidad y falta de ánimo. Es fundamental identificar estas condiciones, pues se pueden convertir en el punto de partida de ciertas estrategias de intervención y promoción de la salud. Asimismo, es necesario enfocarse en la búsqueda de mecanismos o factores protectores para entender cómo los recursos psicológicos de que disponen los adolescentes operan en su respuesta ante una adversidad, aumentando sus posibilidades de éxito.

Segunda, el grupo de alta resiliencia manifestó en mayor medida factores protectores (unión y expresión) y locus de control interno, incluidos en el perfil resiliente adolescente (Werner & Smith, 1982; Garmezy, 1991). La baja resiliencia lleva a los individuos a la inseguridad y aspectos negativos de la autoestima, dato constatado en estudios previos (Jessor, Turbin & Costa, 1998; Lara, Martínez & Pandolfi, 2000).

Tercera, otro dato interesante es que los jóvenes de la calle consideraban como uno de sus recursos psicológicos la unión y expresión (relaciones intrafamiliares). Este hecho indicaría una diferencia importante entre las situaciones de riesgo; a pesar de que, al no contar con el vínculo familiar, desarrollan fuertes lazos de amistad y los amigos pasan a ser como una familia, es una forma de ampliar su red de apoyo, alejándose así de sus sentimientos de abandono y soledad (Munist y Cols., 2007); quizás, hayan descubierto el factor protector de la familia.

Los autores concluyen señalando que, la asociación entre los factores protectores (locus de control interno, estilos de afrontamiento de tipo directo y expresión de las relaciones intrafamiliares) correlacionaron positivamente; pero negativamente con los factores de la autoestima, pues a medida que hay mayor devaluación, mayor necesidad de cubrir con las expectativas de los demás, más aspectos negativos de autoestima y, por tanto, será menor la resiliencia que muestran estos adolescentes. Los autores del trabajo coinciden con Rojas (1999) quien indica que la autoestima adecuada, basada en logros; el cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades; y la oportunidad de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales son necesarios para enfrentar problemas y tomar decisiones, por lo que son factores protectores que se vinculan con la resiliencia.

3.5. Resiliencia, metas y contexto social: ¿predicen el rendimiento académico?

El estudio de Gaxiola, González y Contreras (2012) tuvo como objetivo explorar e identificar las variables internas (metas y resiliencia), y las externas (vecindario de riesgo y amigos de riesgo), en su predicción del rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. En el estudio participaron 96 estudiantes. De los cuales el 57.3 % eran hombres y el 42.7% mujeres, con una edad media de 16 años.

En esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Escala sobre metas para adolescentes (Sanz de Acedo, Ugarte & Lumbreras, 2003). Se seleccionaron los ítems relacionados con el rendimiento académico.
- Inventario de Resiliencia (IRES, Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido, & Figueroa, 2011), que evalúa diez dimensiones o disposiciones características ante situaciones riesgo: afrontamiento, actitud positiva, sentido del humor, empatía, flexibilidad, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta.
- La percepción de los estudiantes sobre su vecindario, barrio y diferentes contextos se midió a través de 9 cuestiones, del estilo: “¿Qué tan descuidadas están las calles y casas?” y “¿Qué tan peligrosa es tu colonia/barrio?”.
- Los amigos de riesgo se evaluaron a través de una escala elaborada especialmente para el estudio. Se pregunta la frecuencia en la que los amigos presentan comportamientos tales, como consumir drogas, faltar a clases o participar en peleas o “riñas”.
- El rendimiento académico se midió por medio de las calificaciones escolares, específicamente según el promedio general del estudiante en el momento en que se recogieron los datos.

Se buscó medir de manera exploratoria las interrelaciones entre las variables internas del sujeto (metas y resiliencia) y las variables externas al sujeto (relativas a las características del vecindario y las características de los amigos), y su posible predicción del rendimiento académico de los estudiantes de la muestra.

Para ello se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales. Se construyó un modelo teórico a probar con base en la revisión bibliográfica presentada, con las relaciones directas e indirectas de las variables utilizadas en el estudio. Se trató de probar la participación de la resiliencia en la modulación de los riesgos, establecidos

por un vecindario negativo y por los amigos de riesgo, para la predicción de las metas académicas y del rendimiento académico de los alumnos de la muestra. Se estudiaron las relaciones entre diferentes aspectos de la resiliencia y metas de aprendizaje, vecindario negativo, amigos de riesgo y rendimiento académico (Véase Figura 1.4).

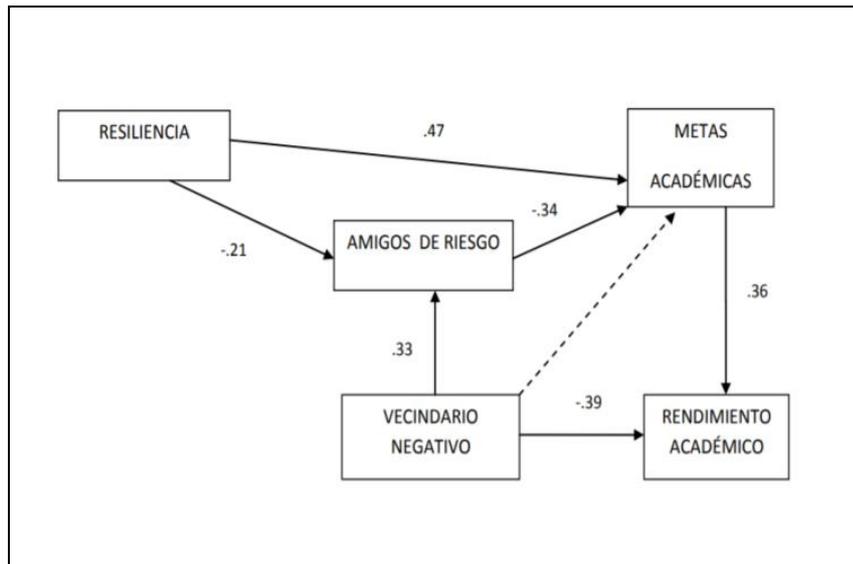


Figura 1.4

Representación del modelo explicativo probado por Gaxiola
Fuente: González y Contreras (2012, p.169)

Los resultados indicaron que la resiliencia predijo de manera indirecta el rendimiento académico, a través de las metas académicas. Estos resultados coinciden con los encontrados en otras investigaciones (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda & Rosário, 2009).

En el modelo es posible identificar la vulnerabilidad de los jóvenes, por vivir en un vecindario negativo con características de violencia y drogadicción, porque tener amistades con amigos de riesgo, disminuye de manera indirecta las metas académicas. Los amigos de riesgo afectan el rendimiento académico, disminuyendo la motivación escolar, como ya habían demostrado Nelson y De Backer (2008); Sin

embargo, contradecía la investigación de Gaxiola et al. (2012) que encontró una relación negativa entre las amistades de riesgo, la resiliencia y las metas académicas.

Las metas académicas predijeron, como se esperaba, positiva y significativamente el rendimiento académico, ya que los estudiantes se fijaban propósitos claros de aprendizaje, organizaban sus actividades en función de dichos propósitos, lo cual genera una mejora en su rendimiento académico, datos congruentes con los de otros autores (Niebla & Hernández, 2003; Valle, et al., 2009). Se confirmó que los estudiantes que se planteaban metas en su vida, obtuvieron mejores estrategias de afrontamiento ante los eventos negativos del entorno, y pueden desarrollarse sin verse afectados por el medio ambiente en el que se encuentran, este hallazgo también concuerda con otros previos (Quintana, Montgomery & Malaver, 2009).

El modelo estructural también mostró que la resiliencia predijo negativamente las amistades de riesgo, lo que implicaría que los jóvenes con características disposicionales hacia la resiliencia, tienden a alejarse de este tipo de amistades. Este hallazgo podría explicarse porque las disposiciones a la resiliencia, tal y como se midieron en el presente estudio, implicarían la probabilidad de relacionarse más con amistades que promueven el aprendizaje de aspectos positivos, que con aquellas amistades que comportarían riesgos para su desarrollo.

De este estudio emergen tres reflexiones: primera, las características del vecindario (tales como la inseguridad, la drogadicción, la violencia, entre otras características negativas de los vecindarios), predicen a las amistades de riesgo y disminuyen el rendimiento. Segunda, hay que destacar que lo importante del modelo, radica en la exploración realizada sobre el papel que juegan las disposiciones para la resiliencia, como mediadoras del rendimiento académico de los estudiantes de la muestra seleccionada, a pesar de la existencia de los riesgos contextuales de los vecindarios con la presencia de violencia, desorganización,

drogas, y además con amigos de riesgo con los que conviven diariamente, los cuales tienen características de bajos logros académicos, alto número de inasistencias a clase, uso de drogas y comportamiento antisocial. Tercera, los resultados servirían para optimizar el rendimiento académico, mediante la enseñanza y el entrenamiento del conjunto de disposiciones de la resiliencia: fortalecimiento de la actitud positiva, el sentido del humor, la perseverancia, la religiosidad, la autoeficacia, el optimismo y la orientación a la meta.

3.6. Autorregulación como factor protector de la resiliencia adolescente

El estudio de Dias y Cadime (2016) tuvo como objetivo explorar el papel mediador de la autorregulación en la relación entre los factores protectores y la resiliencia.

Específicamente, estos autores quisieron estudiar a) las diferencias dependiendo de la edad, el género y el curso académico en los factores protectores de la resiliencia y b) si la autorregulación es un mediador en la relación entre los factores protectores y la resiliencia.

La muestra estuvo compuesta por 393 adolescentes que cursaban Bachiller o Formación Profesional. Las edades estaban comprendidas entre los 14 y 21 años.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- Escala Resiliencia de Niños Saludables (Constantine, Bernard & Díaz, 1999). Que mide cuatro factores de protección: la escuela, el hogar, la comunidad y el entorno de los compañeros y la resiliencia.
- Cuestionario Breve de Autorregulación (Carey, Neal & Collins, 2004). Valora dos dimensiones: establecimiento de objetivos y control de los impulsos.
- Se recogieron las siguientes características sociodemográficas: género, edad, escuela, nivel o grado escolar, evaluaron con el cuestionario,

trayectoria escolar y tipo de instituto o educación secundaria a la que asistían (Vocacional/Formación Profesional versus Bachiller).

Los resultados de esta investigación indicaron que el entorno familiar (*hogar*), el de la *comunidad* y el que se generaba entre la relación de los *iguales*, predijeron significativamente los niveles de resiliencia de los estudiantes. El entorno familiar fue el principal predictor de la resiliencia. La capacidad para establecer objetivos y controlar los impulsos también fueron predictores de la resiliencia, pero no se encontraron pruebas de un efecto mediador de las dimensiones de la autorregulación, sobre la relación entre los factores de protección y resiliencia.

Respecto a las diferencias de *género* y *nivel de curso*, los datos indicaron que las *chicas* obtuvieron mayores puntuaciones en las variables *familiar* y relación entre *pares*, que los chicos. Incluso las *chicas* manifestaron *mayor control de los impulsos* y *niveles de resiliencia* que los chicos. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre *chicas* y *chicos* en el tipo de centro (vocacional y educación secundaria) y en el establecimiento de metas.

Los resultados indicaron que las *chicas* y los *estudiantes de Bachiller*, mostraron puntuaciones más elevadas en la variable *ambiente del hogar*, *resiliencia* y *control de los impulsos*. Estos resultados son consistentes con los hallados en investigaciones previas, que indicaron menores habilidades de autorregulación en *chicos* y estudiantes que asistieron a cursos vocacionales (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2009; García del Castillo & Dias, 2009; Koning & Boekaerts, 2005; McCabe & Brooks-Gunn, 2007). Sin embargo, la existencia de diferencias entre género y resiliencia no siempre aparece de forma uniforme en los estudios; por ejemplo, algunos indicaban que las *chicas* y los *chicos* reaccionaban de manera diferente a la adversidad, mientras otros concluyen que no existen diferencias entre las niñas y los niños adolescentes (Coleman & Hagell, 2007).

Otro dato interesante es que el entorno familiar "desfavorecido" de los estudiantes de los cursos vocacionales, no favorecía la autorregulación y la resiliencia de estos estudiantes. Sin embargo, estos estudiantes reconocieron tener mejor ambiente escolar (relaciones más afectivas, altas expectativas y oportunidades que les permitía tener una participación significativa en la escuela), que los estudiantes de Bachiller, aunque sus niveles de resiliencia fueron más bajos. Este hallazgo se explicaría porque el ambiente del *hogar* tuvo el mayor efecto sobre la resiliencia, mientras que el *ambiente escolar* no mostró poder predictivo. Esto indicaría, quizás, que proporcionar buenos entornos escolares puede no ser suficiente para mejorar los niveles de resiliencia de los estudiantes, si estos viven en entornos hogareños que carecen de relaciones interpersonales de apoyo.

Las correlaciones fueron moderadas entre los factores protectores y la resiliencia. Sin embargo, los resultados del modelo de regresión lineal indicaron que, en general, el entorno del hogar fue el mejor predictor de resiliencia, seguido del entorno de la comunidad y los compañeros. El hecho de que el entorno del hogar y las relaciones interpersonales que se experimentan en el contexto familiar, esté estrechamente relacionado con la resiliencia en adolescentes, es una conclusión a la que habían llegado algunos expertos (ej. Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008, citado en Dias & Cadime, 2016). Los lazos familiares, las relaciones de apoyo y los modelos dentro de los miembros de la familia son referidos y valorados por los adolescentes cuando se enfrentan a las adversidades (Smokowski, Reynolds & Bezrucko, 1999, citado en Dias & Cadime, 2016). Las relaciones interpersonales, la participación en el grupo de pares y la comunidad, son factores protectores menos estudiados que las interacciones establecidas dentro de la familia o el hogar, aunque algunos estudios previos han señalado la importancia de la influencia de los amigos (Smokowski, et al., 1999) y las relaciones y los recursos de apoyo de la comunidad en los niveles de resiliencia de las personas.

En definitiva, los autores destacaron la importancia del entorno familiar para que surjan las habilidades de autorregulación e incluso los resultados refuerzan la

importancia de esta protección. Es importante no solo la adaptación general a la adversidad (es decir, la capacidad de recuperación), sino también en el desarrollo de la fijación de metas y las habilidades para control de impulsos.

Se indicó la necesidad de promover interacciones positivas en entornos comunitarios y en la relación entre pares para ayudar a los adolescentes a enfrentar la adversidad. Un resultado sorprendente fue, que el entorno escolar no predijo los niveles de resiliencia de los adolescentes, aunque algunos estudios han sugerido que las relaciones significativas entre los estudiantes y los adultos que se preocupan de ellos, junto con la comunicación de altas expectativas para el rendimiento académico y la maximización de las oportunidades para una participación significativa, fomentaba la resiliencia.

Los autores también señalaron que sus resultados proporcionaban una mayor comprensión del papel del entorno escolar en la resiliencia, lo que podría sugerir que el desarrollo de las relaciones de apoyo, junto con las oportunidades escolares, debería añadirse al fomento de la calidad de relaciones y oportunidades de participación en otros contextos de vida de los adolescentes, teniendo en cuenta una perspectiva ecológica del desarrollo humano.

Finalmente, en el estudio se comprobó que el establecimiento de metas y las habilidades de control de los impulsos, son predictores significativos de la resiliencia de los adolescentes, aunque estas dimensiones de autorregulación no mediaron la relación entre los factores protectores y la resiliencia. Esto significa que los entornos del hogar, la comunidad y los compañeros ejercen un efecto directo sobre la resiliencia y no un efecto indirecto mediado por la autorregulación. En este sentido, el hogar, la comunidad y el entorno de los pares deben ser considerados factores externos y la autorregulación debe entenderse como un factor interno que contribuye al desarrollo de altos niveles de resiliencia en los adolescentes (Dias & Cadime, 2016).

3.7. Resiliencia y predicción sobre el rendimiento: contribución de variables cognitivas y rasgos de personalidad

Galindo (2017) realizó un trabajo de investigación cuyo objetivo fue estudiar la contribución de algunas variables en el perfil del alumno resiliente. Además, analizó algunas diferencias y la predicción que las variables estudiadas tenían sobre el perfil resiliente de los adolescentes de la muestra.

Las variables estudiadas fueron inteligencia, rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, rendimiento académico, pautas educativas y sociodemográficas.

Participaron un total de 362 estudiantes (51.7 % varones y 48,3% mujeres) escolarizados en centros públicos y concertados de ESO de la Región de Murcia. Con edades entre los 13 y los 22 años. Y, además, un total de 158 padres y madres (9.7% padres) de dichos estudiantes.

En esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

- La IE de los estudiantes fue valorada mediante la prueba Emotional Quotient (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000).
- La IE de padres y madres se midió utilizando la escala de inteligencia emocional TMMS-24 (adaptación de Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).
- La personalidad fue valorada según el modelo de los 5 grandes utilizando el BFQ-NA (Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998) o el NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992) dependiendo de la edad de los participantes. Ambos medían: inestabilidad emocional (o neuroticismo), extraversión, apertura a la experiencia; amabilidad y conciencia (también llamada tesón o responsabilidad).

- Para evaluar la inteligencia se aplicó la prueba de Inteligencia General y Factorial nivel 5 renovado (IGF/5-r, de Yuste, 2002).
- La resiliencia se valoró con la escala RESI-M (Escala de Resiliencia Mexicana, Palomar & Gómez, 2010), que mide: 1) Fortaleza y confianza en sí mismo; 2) Competencia social; 3) Apoyo Familiar; 4) Apoyo social; y 5) Estructura (capacidad de planificación).
- El rendimiento académico, se recogió mediante las calificaciones finales facilitadas por los directores de los centros educativos.
- Aspectos sobre el contexto familiar, fueron evaluados con un cuestionario *ad hoc*, que se centraba en valorar el afecto, las normas, las personas significativas y la utilización de límites claros.

En esta investigación los datos indicaron que la inteligencia psicométrica no predijo el perfil resiliente de los adolescentes de la muestra.

En cuanto a la capacidad predictiva de los rasgos de la personalidad, los hallazgos derivados del trabajo de Galindo (2017), indicaron que el factor *conciencia* (positivamente) e inestabilidad emocional (en sentido inverso, *estabilidad emocional*), son dos de los mejores predictores del perfil resiliente auto percibido por los jóvenes de la muestra. El factor *conciencia* hace referencia al grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escrupulosidad, tenacidad y perseverancia que caracteriza a una persona, mientras que la dimensión inestabilidad emocional se refiere a la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestándose en cambios de humor, tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad.

En síntesis, de todos los factores de la personalidad, el neuroticismo en sentido inverso (estabilidad emocional) es el que se mostró como un buen predictor del perfil resiliente de los adolescentes de la muestra.

Respecto a la *predicción de las pautas educativas* sobre la resiliencia, los resultados obtenidos por Galindo (2017) indicaron que, las pautas no influyeron en la explicación de la varianza en el perfil resiliente de los adolescentes.

La autora argumenta que, no todas las conductas positivas pueden ayudar a superar la adversidad, ya que un mismo factor puede ser tanto positivo como negativo dependiendo del contexto, es decir, un factor de protección puede fungir como factor de riesgo o protección. Tal y como hemos recogido en los apartados referidos a los factores protectores y de riesgo, hay evidencia empírica que ha demostrado que tanto factores de riesgo como de protección, interactúan en un proceso dinámico y complejo para producir lo que llamamos resiliencia.

En el ámbito del *rendimiento académico* los estudiantes de ESO y Diversificación Curricular obtuvieron los siguientes resultados: a) en el grupo de *chicos* la puntuación media de rendimiento fue más alta; b) se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas de magnitud media-alta con todos los *factores de inteligencia*, siendo el razonamiento lógico el de mayor significación, seguido del razonamiento numérico, verbal y espacial; c) el grupo de estudiantes de *resiliencia media*, obtuvo las medias más elevadas en rendimiento global (ESO y Diversificación Curricular); d) no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre la variable resiliencia y rendimiento académico, este resultado coincide con el obtenido en el estudio realizado por Morales y González (2014), en el que la resiliencia no correlacionaba con el rendimiento académico.

En cuanto a las *diferencias de género y edad en la resiliencia*, los resultados señalaron que las chicas obtuvieron una puntuación media mayor en el factor competencia social, apoyo social y estructura, mientras que los varones obtuvieron puntuaciones medias superiores en los factores fortaleza-confianza y apoyo familiar. Las diferencias fueron significativas a favor de las chicas en el factor apoyo social. Asimismo, los chicos fueron quienes mostraron una puntuación más baja en resiliencia. Señala Galindo (2017) que en este punto los datos de otros

estudios son diferentes y contradictorios. Por ejemplo, unos indicaron que no había diferencias entre hombres y mujeres, pero que conforme se iba configurando el perfil resiliente del adolescente, se veía afectado por la variable sexo (Prado & Del Águila, 2003; Saavedra & Villalta-Páucar, 2008). En investigaciones que han utilizado la escala RESI-M para analizar las diferencias en resiliencia entre hombres y mujeres (Palomar & Gómez, 2010; Morales & Díaz, 2011), se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres las que se autopercebían más resilientes cuando contaban con mayor apoyo social. Estos resultados coinciden con los hallados en la investigación de Galindo (2017). Las chicas adolescentes resilientes suelen buscar apoyo en personas de su entorno cercano fuera del ámbito familiar, mientras que los chicos suelen ser más independientes (Prado & Del Águila, 2003). Pero, también hemos reseñado en los apartados anteriores que hay otros estudios que encontraron que las mujeres puntúan más alto en el factor protector externo, mientras que en los hombres la puntuación mayor corresponde al factor protector interno (González-Arratia & Valdez, 2013).

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar que la escala de resiliencia RESI-M reúne las características psicométricas adecuadas para su administración y uso, y ha resultado ser un buen instrumento para evaluar la autopercepción de la resiliencia de los adolescentes, existiendo diferencias estadísticamente significativas en resiliencia (*factor apoyo social*) a favor de las chicas.

La inteligencia psicométrica tradicional y sus factores se relacionaron con el rendimiento académico, pero no con la resiliencia. Algunos rasgos de la personalidad se asociaban con la resiliencia (conciencia/responsabilidad) y neuroticismo en sentido inverso (*estabilidad emocional*) explicando una parte importante de la varianza de esta. Las variables *manejo del estrés* y *estado de ánimo* de la IE de los adolescentes, se mostraron como buenos predictores del perfil resiliente.

3.8. Resiliencia: optimismo y afrontamiento del estrés

Vizoso (2019) centró su estudio en analizar la resiliencia, el optimismo-pesimismo y las estrategias activas de afrontamiento al estrés. En el estudio participó una muestra de 450 estudiantes de Ciencias de la Educación en la Universidad de León (España).

En esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- Escala de Resiliencia CDRISC (Connor-Davidson Resilience Scale, Notario-Pacheco, Solera-Martínez, Serrano-Parra, Bartolomé-Gutiérrez, García-Campayo & Martínez-Vizcaíno, 2011).
- Para evaluar el optimismo se utilizó el LOT-R (Life Orientation Test; Scheier, Carver & Bridges, 1994).
- Para medir las estrategias de afrontamiento al estrés se empleó la escala de la Escala de Afrontamiento Activo perteneciente al CSI (Coping Strategies Inventory, Tobin, Holroyd, Reynolds & Wigal, 1989). Consta de 4 subescalas: Solución de problemas (SP); Reestructuración cognitiva (RC); Expresión de emociones (EE) y Apoyo social (AS).

El primer objetivo de este trabajo consistía en evaluar las diferencias individuales en cuanto a la resiliencia, el optimismo-pesimismo y las estrategias activas de afrontamiento. Los resultados revelaron que existen diferencias de género significativas en relación con resiliencia. En concreto, los estudiantes presentan mayor resiliencia que las estudiantes.

Los resultados también indicaron diferencias significativas de género en la variable *optimismo*, manifestándose los chicos más optimistas que las chicas.

Además, los resultados mostraron diferencias de género significativas en algunas estrategias de afrontamiento, con puntuaciones más altas para las mujeres que para hombres.

Por otra parte, la relación de la resiliencia con el optimismo-pesimismo coincidió con los resultados descritos en la literatura científica previa (Martínez-Martí & Ruch, 2017). Por tanto, se considera que las personas más optimistas muestran mayor resiliencia y, por el contrario, las personas pesimistas muestran menor resiliencia. La resiliencia apareció asociada con las estrategias de afrontamiento (como la solución de problemas y la reestructuración cognitiva), pero no se relacionó con la estrategia de expresión emocional.

Los análisis de regresión mostraron la relevancia de la solución de problemas como estrategia que predice la resiliencia; así pues, los estudiantes que afrontan activamente las dificultades, tratando de solventar los problemas, consiguen superarlas y logran además un desarrollo adecuado (Vizoso, 2019). Otros autores han indicado que la estrategia con mayor poder predictivo de la resiliencia en los jóvenes era la solución de problemas (Campbell-Sills, Cohan & Stein, 2006).

No obstante, el optimismo es el factor que presentó un mayor poder de predicción sobre la resiliencia en todos los estudiantes participantes. Esto mostró que, los estudiantes de ambos sexos con expectativas positivas respecto al futuro conseguirán superar las adversidades. Hay otros trabajos que han indicado que el optimismo, es un factor predictor de la resiliencia en las personas que han vivido situaciones muy traumáticas (Segovia, Moore, Linnville, Hoyt & Hain, 2012). En síntesis, el optimismo y la solución de problemas para afrontar el estrés tienen poder de predicción sobre la resiliencia en los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, independientemente de las diferencias que se puedan dar entre ambos géneros en cada una de las variables analizadas (Vizoso, 2019).

Vizoso (2019) concluyó anotando que los datos de su trabajo recogen información relevante para el diseño de programas de intervención que tengan como objetivo, el desarrollo de la resiliencia en los futuros educadores, considerando que, tanto el optimismo como las estrategias de afrontamiento, son recursos que determinan la resiliencia y que pueden adquirirse y optimizarse durante los estudios de magisterio y a lo largo de la vida profesional, potenciando así el desarrollo de la resiliencia.

3.9. Resiliencia: éxito académico y autoeficacia

Recientemente Oktay, Dogan, Özcan, Dönmez y Ösdemir (2021) han estudiado el rendimiento académico, la autoeficacia y la resiliencia psicológica de estudiantes de sexto grado, dependiendo del momento en el que iniciaron su escolarización.

Los autores entienden que las condiciones adversas como las experiencias negativas, las enfermedades relacionadas con los padres y el divorcio son factores de riesgo para el bienestar psicológico del individuo, mientras que el éxito académico, las relaciones sociales positivas, y el no tener problemas de conducta afecta positivamente. Incluso consideran que el entorno socio-ecológico del niño, es un factor importante en la resiliencia psicológica. El entorno escolar, que incluye varios sistemas sociales diferentes, también juega un papel importante en este sentido; incluidas la calidad y las características de la vida escolar relacionadas estrechamente con la resiliencia psicológica de los niños.

En este estudio participaron un total de 485 alumnos de sexto grado (11 a 13 años). De ellos, algunos comenzaron la escuela a los 60-66 meses de edad, y otros lo hicieron a los 72-84 meses de edad. Esta muestra de alumnos ya había sido objeto de estudio en estudios longitudinales previos.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Escala de Resiliencia Psicológica Infantil y Juvenil (CYPRS0- 12, Ungar & Van de Vijver, 2012).
- Escala de Autoeficacia para Niños de Bandura (1977).
- Test de rendimiento matemático, se mide mediante 6 cuestiones sobre operaciones matemáticas básicas y problemas verbales-matemáticos.
- Test de rendimiento de la Lengua Turca. Se trata de dos tests desarrollados por el Ministerio Nacional de Educación de Turquía (2018). Incluyen: comprensión (significado de frases); y completar sentencias, en las que se les pide a los estudiantes que recuerden cosas y expresen sus sentimientos, pensamientos y experiencias, sin restricciones y mediante frases escritas.
- Los primeros recuerdos sobre la escuela fueron evaluados con una tarea en la que se solicita a los alumnos cumplimentar frases como “el primer día que empecé en la escuela...”. Las respuestas de los alumnos fueron analizadas y organizadas según los temas que trataban.

Los resultados mostraron que los logros académicos, la autoeficacia y la resiliencia psicológica no difirieron significativamente dependiendo de la edad de inicio de la escuela primaria.

De acuerdo con los hallazgos cualitativos de los recuerdos de los estudiantes del día en que comenzaron la escuela primaria, se observó que los estudiantes que comenzaron la escuela primaria a una *edad temprana* utilizaron *expresiones más negativas* sobre sus primeros días en la escuela.

En este sentido, respecto a las afirmaciones sobre "*El primer día que comencé la escuela...*" 8 de 19 estudiantes en el grupo de menor edad dijeron que

estaban tristes para empezar la escuela, 7 fueron con alegría y 6 presentaron emoción y miedo. Para esta misma afirmación 12 de 32 estudiantes en el grupo de mayor edad expresaron felicidad, 9 de ellos expresaron entusiasmo y 5 de ellos expresaron miedo.

Los valores de frecuencia de la expresión “*Mis amigos en clase...*” según los grupos de menor edad y mayor edad muestran que, para el grupo de menor edad, 19 alumnos de 10 alumnos recordaron la sensación de poder hacer “compañeros de clase”, 3 estudiantes fueron excluidos, viendo a los amigos como hermanos y la soledad. Para el grupo de mayor edad, 24 de 32 estudiantes declararon que eran amigos, 7 de ellos mencionaron los nombres de sus amigos, 5 de ellos no pudieron hacer amigos y tuvieron disputas.

Los valores de frecuencia de la expresión “*Mi maestro...*” muestran que, para el grupo de menor edad, 9 de 19 estudiantes definieron al maestro como bueno, 6 escribieron solo el nombre de su maestro, 5 dijeron que les gustaba el maestro. Para el grupo de mayor edad, 20 de 32 estudiantes definieron bien al maestro, 10 expresaron que les gustaba su maestro y 5 escribieron solo el nombre de su maestro.

En definitiva, el trabajo de Oktay, Dogan, Özcan, Dönmez y Ösdemir (2021) no encontró diferencia significativa entre los estudiantes de 6º grado, dependiendo de su edad de entrada en el 4º curso de Educación Primaria.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos estudiado el constructo de la resiliencia como competencia para hacer frente a situaciones adversas. Se ha analizado el modelo del déficit (dificultades y problemas derivados de las situaciones adversas) versus el modelo de las competencias (capacidades de ser humano para reponerse ante la adversidad y salir restablecido; está relacionada estrechamente con la autoestima, las creencias, la interacción con el entorno social, lo que hace que estas variables influyan en las personas para afrontar problemas y situaciones con metas

establecidas). En este sentido, estamos en la línea que apoya que aquellos estudiantes en condiciones de desigualdad social, pobreza y situaciones adversas no tienen por qué ser adultos que sufran fracaso (Uriarte, 2014).

El término resiliencia se ha utilizado de formas diversas. Entre los psicólogos, Werner (1995) indicó tres usos generales del término resiliencia: buen desarrollo a pesar de alto riesgo social; mantenimiento de las competencias, pese al estrés continuo, y recuperación después de algún trauma o adversidad. Más tarde, Rutter (1999-2000) define la resiliencia como la resistencia relativa al riesgo psicosocial, sin esperar necesariamente un resultado positivo, sino más bien enfocado en la forma o proceso en que la persona enfrenta el riesgo.

Luthar (entre 2000 al 2006) define resiliencia como una adaptación positiva pese a la adversidad, enfatizando los dos elementos que la constituyen: la adversidad significativa y la adaptación positiva, lo cual lleva a la conclusión de que la resiliencia solo se mide indirectamente a través de estos elementos. Esta idea es compartida por varios investigadores (Luthar, 2003).

Cyrulnik (2001) populariza el término, destacando la capacidad de un individuo o un grupo para sobreponerse a contratiempos e incluso salir fortalecidos por ellos. Dice el autor que han existido, desde siempre, personas que vencieron las adversidades contra todo pronóstico, encontrando una vida plena (Puig & Rubio, 2011), tal y como expone Cyrulnik (2001) en su libro *“La maravilla del dolor”* donde argumenta la posibilidad de transformar el sufrimiento en bienestar.

La psicología positiva aborda el estudio de la resiliencia centrándose en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías. El concepto de resiliencia se corresponde con la “entereza”; es decir, superar la adversidad y salir fortalecido y mejor que antes. Así pues, la resiliencia sería un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en un contexto de gran adversidad.

Los factores de riesgos y protección cobran importancia en la adolescencia por ser una etapa de cambios. Para Páramo (2011) los factores de riesgo son numerosos, entre ellos los trastornos de la alimentación, los accidentes por conducción temeraria, el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias, adicciones a las nuevas tecnologías y redes sociales, debido a factores externos e internos.

Los factores de protección se presentan en el grupo de iguales y el apoyo familiar, ambos relacionados entre sí, interviniendo en el proceso de resiliencia, relacionados con conductas saludables y que afectan a la salud integral del adolescente, además de una autoestima equilibrada y buen soporte familiar (Cicchetti & Lynch, 1993; Villalta-Páucar, 2010). Las capacidades, habilidades y características comunes es el llamado perfil resiliente, atribuido a aquel tipo de adolescente que se ve influido positivamente por factores internos (capacidades intelectuales, autonomía, autoconfianza, capacidad para establecer relaciones sociales), externos (relaciones familiares con apoyo emocional y apego positivo) y contextuales, basados en las relaciones positivas en el ámbito escolar (Bissonnette & Hunting, 1998; citado en Ruvalcaba-Romero et al., 2019).

En este sentido, la investigación de Majul, et al. (2012), demostró cómo la resiliencia aumenta con la edad y en las chicas adolescentes de contextos marginales, al comparar dos grupos de adolescentes de distintos contextos socioeconómicos. Asimismo, González-Arratia y Valdez (2012) hallaron que los adolescentes resilientes eran más optimistas que los no resilientes, en lo que se refiere a la percepción de situaciones adversas, presentando dificultades en el momento de solucionar cualquier problema.

Por su parte, Cordero et al. (2015) comprobaron que los factores internos son predictores de la resiliencia en el alumnado que provenía de niveles socioeconómicos bajos, considerado resiliente con buenos resultados académicos.

La resiliencia y el rendimiento académico son dos variables relacionadas significativamente según diversos estudios (Peralta, et al., 2011; Gallesi & Matalinares, 2012; González-Arratia et al., 2018); aunque no siempre aparece esta relación (Galindo, 2017), observándose diferencias con otras variables (nivel socioeconómico y sexo). Igualmente, existe relación entre resiliencia y logros de aprendizaje en situaciones familiares: divorcio de los padres y el embarazo propio o de la pareja (Villalta-Páucar, 2010).

Respecto al valor predictivo de la resiliencia indirectamente en el rendimiento académico se ha demostrado, que los adolescentes resilientes se alejan de amistades con riesgo y que la inseguridad del vecindario, la drogadicción y la violencia son predictoras de ciertas amistades negativas y disminuyen el rendimiento académico (Gaxiola et al., 2012); existiendo una relación estadísticamente significativa y positiva entre resiliencia, autoestima y rendimiento académico (Huairé, 2014).

La resiliencia como capacidad positiva ante conflictos escolares, tiene diversa incidencia entre los adolescentes según el género; por ejemplo, en los chicos se produce agresión física y daños personales mientras que las chicas se perciben más resilientes, siendo víctimas de agresión verbal y exclusión social (Márquez et al., 2016). La gestión positiva de conflictos supone dotar de habilidades, estrategias y mecanismos tanto a docentes como alumnado. Los programas de mediación son importantes para la transformación positiva del conflicto. En el centro educativo supone dotar tanto a los docentes como al alumnado de habilidades, mecanismos, estrategias y programas que supondrían una transformación del conflicto. Junto a la resiliencia que serviría para responder con actuaciones concretas y superar las circunstancias adversas (Cobler, 2015).

Tal y como abordaremos en el capítulo siguiente, la resiliencia y el desarrollo de las competencias socioemocionales están estrechamente relacionadas; la capacidad resiliente del adolescente permite el manejo de las emociones, el

control de estrés, el bienestar subjetivo en condiciones socioeconómicas precarias, por lo que ambas capacidades podrían entrenarse y desarrollarse en el ámbito educativo (Galindo, 2017; Nuñez Lozano & Luzarraga, 2017; Ruvalcaba et al., 2019), así como una relación positiva entre la resiliencia, la implicación escolar y la relevancia con el ajuste escolar adolescente a través de la mejora de competencias socioemocionales (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Igualmente, los estilos parentales, la comunicación, la autonomía y el control conductual materno previenen las conductas desajustadas junto con la validez predictiva de las competencias socioemocionales y la autoestima sobre la resiliencia (Ruvalcaba et al., 2016). La percepción del apoyo familiar y la comunicación aumenta la auto-eficiencia, el autoconcepto positivo, la conducta prosocial y el apoyo recibido por el grupo de iguales con claros indicadores de resiliencia.

Los resultados de los estudios revisados indicaron que los adolescentes con valores altos en competencias socioemocionales muestran factores de protección, mejores relaciones sociales, así como el desarrollo del perfil resiliente ante situaciones adversas, lo que supone una asociación importante de estas dos variables en la adolescencia y en el contexto educativo.

Resumiendo, diremos que la resiliencia es un proceso de desarrollo dinámico, que permite a los individuos lograr una adaptación positiva a pesar de adversidades anteriores o concomitantes. Por lo tanto, la resiliencia no puede dissociarse de la historia de desarrollo del niño, ni puede estudiarse independientemente del contexto de desarrollo actual del niño.

Nuestro punto de partida para el estudio y la investigación debe ser considerar la resiliencia como competencia, lo que implica centrarnos en diferentes y múltiples factores (funcionamiento en el contexto social, logro académico, competencia entre pares, entre otros). Captar verdaderamente el significado

holístico de la competencia de una persona, exige examinar el patrón de respuestas en múltiples contextos sociales próximos (Yoshikawa & Seidman, 2000).

La resiliencia debe enseñarse, desarrollarse y favorecerse desde el centro educativo y son los docentes los que deberían potenciar los factores de protección, teniendo en cuenta el entorno, las relaciones interpersonales, el respeto, la confianza y el afecto (Serrano & Sanz, 2019). Además, el desarrollo de una educación basada en la resiliencia y en las emociones es primordial para manejar mecanismos y estrategias para afrontar y resolver los conflictos y problemas del aula y centro educativo (Requejo-Fraile, 2019). Así pues, en el alumnado resiliente convergen capacidades y fortalezas para adaptarse con éxito a la adversidad y salir restablecido con un proyecto de construcción personal, social y familiar.

CAPÍTULO 2

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RESILIENCIA

En este capítulo se aborda el constructo de Inteligencia Emocional (IE), visto como uno de los factores claves que nos permite adaptarnos al medio y sobrevenir dificultades de distinta índole. Está por tanto estrechamente ligado al constructo de resiliencia, aunque el estudio de ambos constructos surge de fuentes distintas. Podríamos decir que la IE puede identificarse como un factor protector de la resiliencia.

En primer lugar, abordamos el concepto de IE y recogemos los distintos modelos explicativos sobre la misma. Este constructo ha tenido gran repercusión en los contextos educativos, y por ello se dedica un apartado a la revisión de su impacto en el ámbito escolar, particularmente centrado en la contribución en la predicción del rendimiento académico y de otras variables.

A continuación, se estudian las relaciones entre la IE y la resiliencia. En este sentido se abordan primero desde una perspectiva teórica y desde el análisis de los modelos de resiliencia y los modelos de IE y qué dimensiones comparten ambos constructos. En este sentido, recordemos que ya en el capítulo anterior de esta tesis se abordó el perfil del adolescente resiliente, el cual se caracteriza por tener características emocionales como: autoestima, autoeficacia, regulación de las

emociones; incluso empatía, sentido del humor, optimismo, entre otras para lograr un bienestar psicológico y ajuste a su vida diaria; para hacer frente a situaciones adversas.

Después se realiza una extensiva revisión de las investigaciones empíricas que han puesto en relación ambos constructos y han intentado explorar cuál es la relación entre ambos.

Finalmente, extraemos algunas conclusiones que invitan a la reflexión sobre la importancia de ambos constructos (IE y resiliencia) y la necesidad de potenciarlos de manera transversal a lo largo de la escolaridad.

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONCEPTO Y MODELOS

El concepto de la IE emerge del análisis de dos de las inteligencias personales de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal. Conceptualmente el tema ha sido estudiado por diversos investigadores. De entre los más relevantes y con abundante investigación empírica, se encuentran Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001), Bar-On (1997), y Petrides (Petrides, & Furnham, 2000), entre otros. Sus conceptualizaciones se pueden clasificar en dos grandes categorías: inteligencia emocional como capacidad cognitiva e inteligencia como emocional rasgo de personalidad. El modelo de IE como capacidad cognitiva de Mayer y Salovey divide el desarrollo de su potencial en dos grandes áreas: una experiencial y una estratégica. Estas áreas se subdividen en dos “ramas” o habilidades; estas son: son percepción y expresión de emociones, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación de las emociones.

Según Fernández-Berrocal y Pacheco (2002) el constructo de IE se encuentra en las deficiencias de la inteligencia psicométrica para predecir el éxito en la vida profesional; indican que los niños que fueron muy inteligentes e incluso destacaron en el colegio, no son necesariamente los adultos que obtienen mayor reconocimiento social. En muchas ocasiones, el éxito laboral viene marcado por

tener una red social y de contactos extensa, puesto que, una inteligencia alta tampoco garantiza el éxito en la vida cotidiana, ni el bienestar psicológico ni tampoco la felicidad.

Igualmente, Ferrando (2006) sostiene que parte del éxito del constructo de IE, se debe a que nuestros éxitos no están determinados por nuestra historia previa o por fracasos académicos, ni tampoco por nuestra inteligencia cognitiva.

A raíz de la teoría de Gardner (1983), el término inteligencias (en plural) se popularizó. Quizás la secuela más conocida de esta teoría sea lo que se ha dado en llamar “Inteligencia Emocional”, que correspondería con las inteligencias interpersonal e intrapersonal; aunque sus raíces son más profundas.

El origen de constructo en la literatura científica se atribuye a Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la capacidad para reconocer las emociones, establecer relaciones entre las mismas y utilizarlas como base para el razonamiento y la solución de problemas; más allá, la IE implica usar las emociones para impulsar y mejorar las actividades cognitivas. Aunque conceptos similares ya habían sido propuestos por Thorndike (inteligencia social, 1920) y Wechsler (aspectos no cognitivos, 1940).

Después de que Salovey y Mayer (1990), propusieran el término de IE, este se popularizó gracias al libro de Goleman (1995). Su investigación comenzaba a mostrar lo que padres y educadores ya sospechaban: las personas con éxito en la vida no son necesariamente aquellas que tienen un mayor Cociente Intelectual (CI), sino aquellas que desarrollan mayores destrezas interpersonales y sociales.

De manera que, a partir del *best-seller* de Goleman, el concepto de IE causó furor tanto en el campo de la psicología como en el mundo laboral. Aunque su confirmación debía ser evaluada y cuantificada. Pero evaluar las emociones y el procesamiento mental que realizamos sobre ellas no es una tarea fácil. Motivo que condujo a algunos autores, a plantear que la IE estaría formada por factores

cognitivos y otros factores no cognitivos. En este sentido, es de destacar el modelo de Bar-On (1997).

En definitiva, la evolución del constructo ha pasado por varias fases y etapas en las que se ha hecho una popularización mediática, diferentes conceptualizaciones para referirse a la IE, diversos instrumentos de medida y críticas, algunas de ellas constructivas, dando lugar a un interesante campo de estudio.

La progresiva introducción del constructo se difundió ampliamente, con investigaciones en torno a la clarificación del concepto, los modelos de IE y los instrumentos de medida, diferenciándolo de otros constructos como el cociente de inteligencia y personalidad (Pena & Repetto, 2018).

En el estudio de la IE podemos distinguir dos grandes enfoques: aquellos que conciben la IE como una serie de habilidades cognitivas y que se han hecho llamar “modelos de capacidad mental” o “modelos de habilidad”, tratando de estudiar qué habilidades cognitivas son necesarias, para el procesamiento de la información de carácter emocional. Y aquellos que conciben la IE como un conjunto de habilidades no solo cognitivas, sino también personales. Son lo que se han hecho llamar “modelos mixtos de inteligencia emocional”.

Su diferencia reside en la forma de medir la IE. Mientras que los modelos mixtos utilizan cuestionarios de autoinforme con escalas de graduación de la respuesta; los modelos de habilidad se han esforzado por desarrollar pruebas de rendimiento más o menos objetivas, para valorar la eficacia en el uso de las emociones. Cabe señalar que, aunque los primeros instrumentos de evaluación dentro del modelo de habilidad fueron cuestionarios de autoinforme (por ejemplo, el TMMS, o la escala Shuttle), pronto los defensores de este modelo apostaron por desarrollar pruebas objetivas en la valoración de la IE (Ferrando, 2006).

1.1. Modelo de Habilidad

Se le atribuye a Salovey y Mayer (1990). Desde este modelo se concibe que las habilidades emocionales son el resultado de la búsqueda de una comprensión más amplia de la inteligencia tradicional y del papel que desempeñan las emociones en el pensamiento, comunicación y comportamiento humano. Este modelo postula la existencia de una serie de habilidades cognitivas y destrezas, sin incluir componentes referidos a la personalidad. En 1997 los autores añaden la cuarta rama al modelo (Mayer & Salovey, 1997). Y este sufrirá pocas modificaciones desde entonces, aunque en 2016 los autores realizan una revisión de lo que ha supuesto su modelo (Mayer, Caruso & Salovey, 2016).

Su teoría está basada en el uso adaptativo de las emociones y procesos psicológicos, desde los más básicos, hasta los de mayor complejidad. El modelo recoge dos áreas: la experiencial y la estratégica. La primera hace referencia a la capacidad de percibir, responder y manipular información de tipo emocional, sin que sea necesario entender esta información. “Mientras que la estratégica representa la capacidad de entender y manejar las emociones, sin necesidad de una buena percepción de los sentimientos o una completa experimentación de estos” (Ferrando, 2006, p. 170). Cada una de estas áreas, se divide a su vez en dos “ramas”. Las cuatro ramas de la IE en el modelo de habilidad son: percepción y expresión de emociones, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las emociones de uno mismo y de los otros.

a) Percepción, evaluación y expresión de emociones: es la habilidad para identificar, tanto las emociones propias como las de los demás, expresando las necesidades relacionadas a esos sentimientos y para discriminar la expresión de emociones transmitidas desde la expresión facial, hasta el lenguaje corporal y el tono de voz. Esta habilidad permite descodificar la información emocional, se refiere al grado en que las personas somos capaces de identificar las emociones propias, así como los estados y sensaciones cognitivas y fisiológicas que las mismas conllevan, expresando emociones que llevan a una comunicación efectiva.

b) Facilitación emocional del pensamiento: es la habilidad para saber usar las emociones, lo que supone redirigir y priorizar nuestro pensamiento para centrar la atención en el razonamiento y la comunicación. Es decir, esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos están relacionados con la toma de decisiones, priorizando lo realmente importante.

c) Compresión emocional: es la habilidad para identificar los estados emocionales, nombrar las emociones y establecer la categorización de los sentimientos, procesos emocionales, incluso saber anticiparse para conocer las causas de un determinado estado anímico y ser consciente de las consecuencias de nuestras acciones. Es decir, anticiparse a los acontecimientos que probablemente van a provocar diferentes emociones y sentimientos.

d) Regulación de emociones: esta habilidad es la más compleja de la IE. Es una dimensión que significa autorregulación en situaciones interpersonales emocionalmente desafiantes; lo que significa estar abierto a los sentimientos, tanto a los que son placenteros como a los desagradables, para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones, captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado. Es decir, se trata de la habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás, intensificando las agradables y desechando las desagradables con diversas estrategias de regulación y conseguir un crecimiento emocional e intelectual. En la Figura 2.1 se representa el esquema adaptado de Mayer y Salovey (1997) con las cuatro ramas del modelo y sus dimensiones.

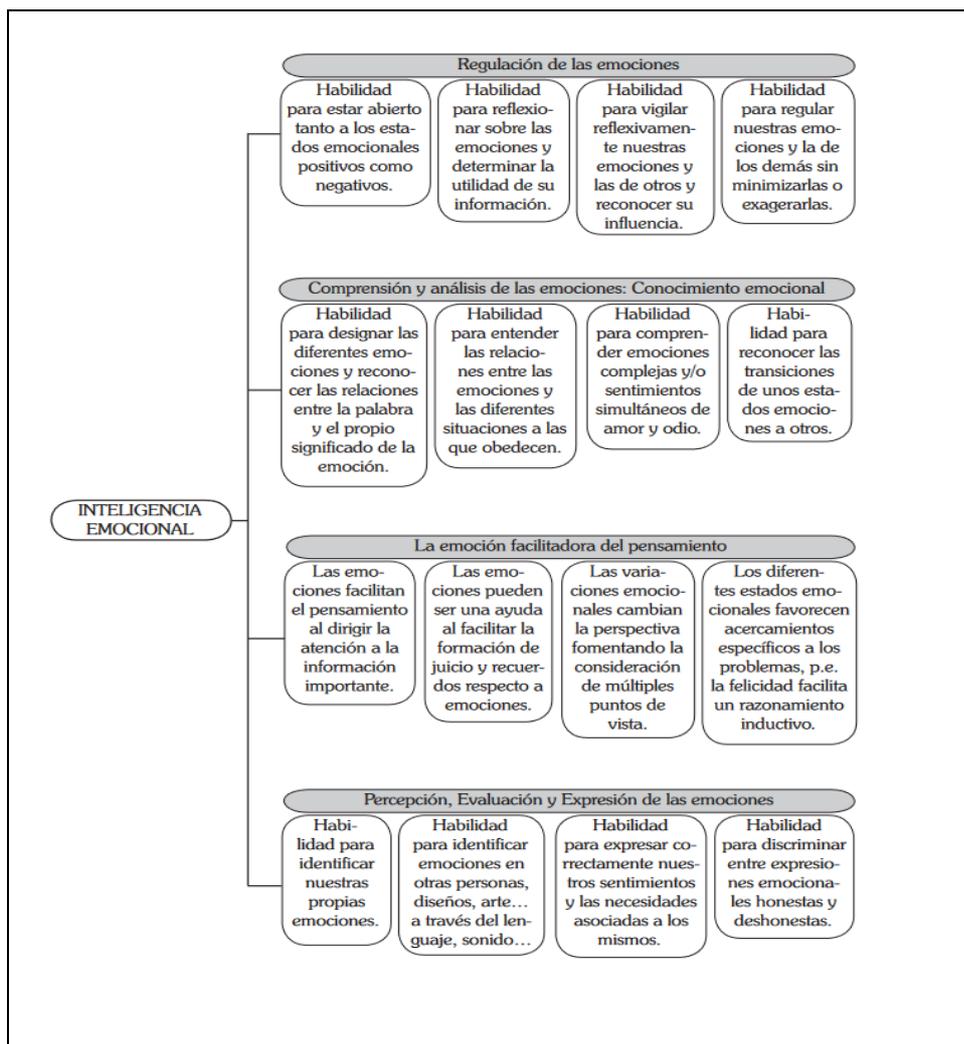


Figura 2.1
 Ramas del modelo de Mayer y Salovey, 1997
 Fuente: Fernández- Berrocal y Extremera (2005, p.73)

1.2. Modelos mixtos

Estos modelos combinan las habilidades mentales con otras características de la personalidad. En este apartado, mostramos una breve descripción de los principales modelos mixtos de la IE: el modelo de la competencia emocional de Goleman (1995), relacionado con el mundo laboral o de la empresa; el modelo de Bar-On (1997), centrado en valorar las competencias socioemocionales relacionadas con el éxito académico y social; y el modelo de Petrides y Furnhan

(2001) que considera la IE como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad.

1.2.1. Modelo de la competencia emocional: Goleman

Goleman (1995) entiende la IE como la capacidad para conocer y manejar las emociones propias y las de los demás, motivarse a uno mismo y establecer relaciones. El autor asume que la IE está formada por cinco subcomponentes: 1) el conocimiento de las emociones; 2) la capacidad para controlar las emociones; 3) la capacidad para motivarse a sí mismo; 4) el reconocimiento de las emociones ajenas; y 5) el manejo de las relaciones.

Establece la existencia del cociente emocional, complementado por el cociente intelectual, sin que se produzca oposición entre ambos términos. Este modelo es utilizado tanto en el ámbito organizacional como en el laboral.

Por su parte Boyatzis y Goleman (2000), establecen una serie de competencias que se pueden agrupar en tres categorías: *competencia cognitiva*, como los sistemas de pensamiento; *competencias de IE* o habilidades intrapersonales, como la capacidad de adaptación y *las competencias de inteligencia social* o habilidades interpersonales. En la Tabla 2.1 resumimos los dominios y las habilidades de la competencia emocional.

Tabla 2.1

Dominios y habilidades de la competencia emocional en el modelo de Goleman

	En uno mismo (competencias personales)	En los otros (competencias sociales)
Reconocimiento de emociones	<p>Autoconciencia</p> <p>Autoconciencia emocional: reconocimiento de las emociones propias y sus efectos.</p> <p>Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones.</p> <p>Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.</p>	<p>Conciencia social</p> <p>Influencia: tácticas de influencia interpersonal.</p> <p>Comunicación: mensajes claros y convincentes.</p> <p>Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos.</p> <p>Liderazgo: inspiración y dirección de grupos.</p> <p>Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio.</p> <p>Construcción de vínculos: relación de relaciones instrumentales.</p>
Regulación de emociones	<p>Automanejo</p> <p>Autocontrol: control de las emociones propias, destructivas e impulsos.</p> <p>Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad.</p> <p>Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo.</p> <p>Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.</p> <p>Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno por excelencia.</p> <p>Iniciativa: prontitud para actuar.</p>	<p>Manejo de las relaciones.</p> <p>Trabajo en equipo y colaboración</p> <p>Creación de una visión compartida en el equipo.</p> <p>Trabajo con otros hacia las metas compartidas.</p>

Fuente: adaptado de Dominios en IE (Goleman, 2001) e Inventario de habilidades emocionales (Boyatzis et al., 2000).

1.2.2. Modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On

Bar-On (1977) expone que la fundamentación teórica de su modelo se basa en las siguientes teorías: a) en la de Darwin, quien destacó la importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación; b) en la teoría de Thorndike sobre la inteligencia social; c) en la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia; y d) en la definición de alexitimia acuñada por Sifneos, entendida como la falta de emociones; es un constructo básico para explicar la falta de comprensión que algunos pacientes manifiestan ante las emociones, es decir, no encuentran las palabras para expresar su estado emocional.

Este modelo define la IE, como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del medio. Como tal, la IE es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo (Bar-On & Parker, 2000).

Bar-On (1997) entiende que la IE está formada por cinco dimensiones: 1) intrapersonal: habilidad para comprender y diferenciar las emociones y sentimientos de uno mismo; 2) interpersonal: entender y conocer las emociones de los demás; 3) adaptabilidad: habilidad para ser flexible y eficaz en la resolución de conflictos; 4) manejo del estrés: habilidad para saber dirigir y controlar las emociones con tolerancia al estrés y control de impulsos; 5) estado de ánimo: habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. En la Tabla 2.2 describimos estas dimensiones y habilidades.

Tabla 2.2
Dimensiones y Habilidades del modelo de Bar-On

Dimensiones	Subcomponentes
<p>Intrapersonal: incluye la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a uno mismo. Hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades propias.</p>	<p>Autoconciencia emocional: habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos. Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios respetando los de los demás. Autoconcepto: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo. Autorrealización: capacidad para lograr los objetivos personales. Independencia: capacidad para actuar, tomar decisiones y valerlos por nosotros mismos.</p>
<p>Interpersonal: es la capacidad para escuchar, comprender y considerar los sentimientos de los demás.</p>	<p>Empatía: capacidad para percibir y valorar los sentimientos de los otros y ser capaces de ponernos en su lugar. Responsabilidad social: capacidad para cumplir con las obligaciones sociales como individuos o como grupo de manera constructiva. Relación interpersonal: capacidad para tener una relación recíproca con una o más personas.</p>
<p>Manejo del estrés: capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes.</p>	<p>Tolerancia al estrés: capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes de forma activa y positiva con buena salud emocional. Control impulsivo: capacidad para controlar o saber gestionar a tiempo un impulso.</p>
<p>Adaptabilidad: capacidad para tratar con los problemas cotidianos.</p>	<p>Validación: capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero. Flexibilidad: capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Solución de problemas: capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.</p>
<p>Estado de ánimo general: se refiere al optimismo y a la capacidad para mantener una actitud positiva.</p>	<p>Optimismo: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida. Alegría: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.</p>

Fuente: Bar-On (2005, p. 23).

Bar-On (1997) diseñó uno de los cuestionarios pioneros para medir la IE (*Emotional Quotient Inventory*). Este tipo de medida tuvo algunos detractores,

como Salovey, Mayer y Caruso (2000) que argumentaron que, puesto que la IE es una habilidad, debería ser medida con pruebas objetivas. Aun así, el EQ-i fue, probablemente, la única prueba respaldada por una editorial especializada en test. Es entonces, cuando Bar-On introduce en sus tests la triangulación de la información con otros observadores que complementen las medidas de autoinforme, para garantizar la objetividad de las escalas. De manera que, un poco más tarde Bar-On y Parker (2000) realizan una versión para niños y jóvenes, convirtiéndose en un modelo que ofrecía la posibilidad de medir la IE en niños. Por lo que ha sido uno de los modelos más utilizados en el ámbito escolar.

En este sentido, la prueba ha sido validada en distintas investigaciones en el contexto español (Fernández, 2011; Ferrando, 2006; Hernández, 2010; Sainz, 2010), y ha sido adaptada al contexto español por el grupo de investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia (Bermejo, Ferrándiz, Ferrando, Prieto & Sainz, 2018). Estudios realizados sobre la validez del instrumento han mostrado correlaciones positivas y estadísticamente significativas, entre la percepción de los observadores (padres y profesorado) y la autopercepción de los estudiantes; encontrando que la relación fue más fuerte entre las percepciones de padres e hijos, y menor entre las percepciones de padres y profesores y profesores y estudiantes (Sainz et al. 2012). Esto puede significar que los hijos están más influenciados por las expectativas y atribuciones que de ellos hacen sus padres.

1.2.3. Modelo de inteligencia emocional de rasgo

Hacia el año 2000 habían surgido en la literatura científica, distintas propuestas para medir la IE. La mayoría de ellas se situaban en el enfoque mixto, ya que incluían distintas dimensiones de la personalidad y utilizaban una medida basada en cuestionarios e inventarios.

Petrides y Furnham (2001) llevaron a cabo un análisis de los ítems de distintas escalas utilizadas hasta ese momento y a través de la técnica del análisis

factorial, extrajeron lo que serían los factores definatorios de la IE. Este modelo surge después de la revisión de los modelos de IE más destacados por parte de los autores y concibe la IE, como un conjunto de rasgos y habilidades emocionales dentro de la jerarquía de la personalidad, con la introducción del término de autoeficacia emocional. Determinando 15 disposiciones emocionales que forman el rasgo de la IE, descritas a continuación (Véase Tabla 2.3).

Tabla 2.3
Facetas de la inteligencia emocional en el modelo de rasgo

Facetas	Quienes puntúan alto se perciben a sí mismos como....
Adaptabilidad:	Flexibles y dispuestos para adaptarse a nuevas condiciones.
Asertividad:	Directos, francos y dispuestos a defender sus derechos.
Expresión de emociones	Capaces de comunicar sus sentimientos a otros.
Manejo de emociones (de otros):	Capaces de influir en los sentimientos de otros.
Percepción de emociones (en uno mismo y en otros):	Claros para darse cuenta de las emociones propias y de las de los otros.
Regulación emocional:	Capaces de controlar sus emociones.
(Baja) impulsividad:	Reflexivos y difíciles de ceder ante sus impulsos.
Habilidades de relacion:	Capaces de tener relaciones personales plenas.
Autoestima:	Exitosos y con autoconfianza.
Auto motivación:	Motivados y persistentes ante la adversidad.
Competencia social:	Trabajadores dotados o expertos con excelentes habilidades sociales. Trabajadores expertos en redes sociales de trabajo con excelentes habilidades sociales.
Manejo del estrés:	Capaces de resistir la presión y regular el estrés
Rasgo de empatía:	Capaces de entender la perspectiva del otro.
Rasgo de felicidad:	Alegres y satisfechos con sus vidas.
Rasgo de optimismo:	Confiados y probablemente miran el lado brillante de la vida.

Fuente: Petrides & Mavroveli (2018, p. 25).

En resumen, este modelo conceptualiza la IE como una serie de disposiciones emocionales y habilidades autoperceptivas, que conforman aspectos afectivos de la personalidad. Es un modelo multifactorial que presenta algunas similitudes con el modelo de Bar-On (2000), dando más importancia a la percepción de la persona que a sus destrezas emocionales.

2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA AL ÁMBITO EDUCATIVO: RELACIÓN DE CONSTRUCTOS RELEVANTES

Dentro del campo de la IE, uno de los temas que mayor interés ha suscitado es el rol de las emociones en el contexto escolar, sobre todo la influencia de la IE en el rendimiento académico, éxito escolar y adaptación/ajuste escolar. Desde los primeros trabajos de Salovey y Mayer (1990), sobre el papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, se han sucedido diferentes investigaciones centradas en analizar la relación entre la IE y el rendimiento académico. Siendo los resultados inconsistentes por la falta de una definición o modelo práctico sobre el constructo y la metodología para definir lo que se entiende por IE y cómo medirla (Jiménez & López-Zafra, 2009). En este apartado analizamos la influencia positiva que la IE y las competencias socioemocionales pueden ejercer en otras variables (rendimiento académico, interacción social, consumo de sustancias tóxicas, absentismo, conductas disruptivas y en la adaptación, tanto social como académica, en la adolescencia).

2.1. Inteligencia Emocional y rendimiento académico

La contribución de la IE en la predicción del rendimiento escolar ha dado lugar a diversos estudios en el ámbito educativo. En este sentido, Parker Summerfeldt, Hogan, y Majeski (2004) obtuvieron coeficientes de correlación bajos entre la IE y el rendimiento académico en muestras de Educación Secundaria y en población universitaria. Sin embargo, Petrides, Frederickson, y Furnham (2004), estudiaron el papel que juega la IE (de rasgo) en el rendimiento académico y en la conducta desviada dentro de la escuela en un grupo de adolescentes. Sus

datos indicaron que la IE (de rasgo) moderó la relación entre la capacidad cognitiva y el rendimiento académico. Además, era menos probable que los alumnos con altas puntuaciones de IE hubieran tenido ausencias no autorizadas y menos probabilidades de haber sido excluidos de la escuela. La mayoría de los efectos de los rasgos de la IE persistieron, incluso después de controlar la variación de la personalidad. Los autores concluyeron que la constelación de habilidades y disposiciones autopercebidas relacionadas con las emociones que engloba el constructo de la IE (como rasgo) está implicada en el rendimiento académico y en la conducta desviada, con efectos que son particularmente relevantes para los adolescentes vulnerables o desfavorecidos.

Por su parte, Ferrando, et al. (2011) estudiaron el impacto de la IE medida con el TEI Que-ASF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form), con el rendimiento, teniendo en cuenta la influencia de otras variables (la inteligencia general, la personalidad y el autoconcepto); hallándose un coeficiente de correlación positivo y significativo entre la IE de rasgo y el rendimiento académico general. Los análisis de regresión mostraron que la IE podía predecir el rendimiento académico cuando las otras variables eran controladas. Es decir, los alumnos más inteligentes no precisan de habilidades emocionales para destacar académicamente, pero aquellos con menores capacidades intelectuales se benefician de ellas si tienen mayores puntuaciones en la IE.

En cuanto a la relación de la IE y el rendimiento académico, hay datos que mostraron diferencias significativas en la IE dependiendo de los niveles de rendimiento académico, concretamente en las variables interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y en la IE total en función del nivel de inteligencia alto (Buenrostro-Guerrero, Valadez-Sierra, Soltero-Avelar, Nava-Bustos, Zambrano-Guzmán, & García-García, 2012). Es decir, los estudiantes con rendimiento académico alto tuvieron mayores puntuaciones en la IE que sus compañeros.

En cambio, Ferragut y Fierro (2012) no hallaron correlaciones significativas entre la IE y la predicción del rendimiento académico (nota media de los estudiantes). Sin embargo, hallaron correlaciones significativas entre bienestar y la IE, así como entre el rendimiento académico y el bienestar como predictor de la nota media. Estos datos apuntan a que el bienestar y la IE son variables importantes en el logro académico.

Pulido y Herrera (2018), estudiaron la relación entre la IE y el rendimiento académico (utilizando las calificaciones de los estudiantes) en una muestra de adolescentes. Sus resultados apuntan a una correlación positiva entre ambos.

Igualmente, Broc (2019) halló una relación positiva entre el rendimiento académico y la IE. Según indica el autor aquellos estudiantes que puntuaron alto en IE, consiguieron mejores resultados académicos. Señaló la necesidad de que los distintos sistemas educativos, incluyan no sólo los contenidos curriculares, sino también los aspectos emocionales del alumnado. Este autor añade que el hecho de que la IE favorezca el rendimiento académico, hace que sea también un factor preventivo del fracaso escolar, puesto que puntuaciones altas en IE significan mayor probabilidad de rendimiento académico y menor probabilidad de fracaso escolar; por lo que el desarrollo de la IE en los distintos contextos educativos resulta primordial.

2.2. Competencias socioemocionales y su relación con conductas prosociales

En este apartado se abordan investigaciones en las que se relaciona el constructo de IE con conductas de carácter prosocial que ayudan al ajuste social entre iguales, por tanto, son variables que a su vez impactan en el clima escolar (entendido en sus dos extremos como la habilidad para resolver conflictos escolares de forma satisfactoria, o como la aparición de problemas de convivencia como el *bullying*).

El trabajo de Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera (2011) pone de manifiesto la influencia de la percepción emocional sobre el ajuste personal y social en adolescentes. Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás, informaron tener mejores relaciones sociales con sus iguales y sus padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad. Según los autores las competencias socioemocionales se mostraron predictoras del ajuste psicosocial de los adolescentes. Así pues, la percepción emocional fue predictora de forma significativa del nivel de confianza y competencia percibida por los adolescentes.

Respecto a las conductas disruptivas en población adolescente, Ruvalcaba, Salazar y Gallegos (2012), analizaron la relación entre competencias socioemocionales y conductas de desajuste social. Los resultados confirmaron la hipótesis de partida que "escasas competencias emocionales (específicamente manejo del estrés y competencias interpersonales) predicen la presencia de conductas de desajuste social" (p.1). Los autores encontraron correlaciones significativas entre las conductas de desajuste social y gran parte de las competencias emocionales consideradas en este estudio, entre las que destacan las competencias interpersonales, el manejo del estrés y del estado de ánimo. Por lo que concluyen que estas habilidades emocionales favorecen la consideración por parte de los demás y la calidad de las relaciones interpersonales, que se manifiestan como un factor protector en la etapa de la adolescencia. Para estos investigadores se precisaría abordar las conductas "disociales" (término complejo que se traduce en desajustes sociales) desde los factores protectores y no sólo desde las posibles causalidades, porque permite diseñar e implementar mecanismos de prevención desde el ámbito educativo, aplicando programas cuyo objetivo se centre en fortalecer y proveer a los alumnos (desde edades tempranas) de herramientas para identificar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás. Dichos

programas les permitirán utilizar con eficacia estrategias para la resolución de los conflictos y el logro de sus metas y objetivos. Además, todo ello originaría atmósferas basadas en la convivencia pacífica entre individuos y un mejor bienestar psicológico y social.

Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez (2013) estudiaron la relación entre las competencias socioemocionales como posibles protectoras de la depresión y ansiedad en adolescentes. Los resultados indicaron una relación negativa entre las variables (las competencias socioemocionales y la sintomatología ansiosa o depresiva en adolescentes mexicanos), con un valor predictivo de las competencias socioemocionales de un 14% para la sintomatología ansiosa y de un 39% para la sintomatología depresiva. Las competencias para manejar el estado de ánimo y el estrés fueron las que presentaron relaciones más fuertes entre las variables consideradas (depresión y ansiedad). En los análisis de regresión, las competencias relacionadas con las interacciones sociales tienen un menor peso en la predicción de la sintomatología. Por tanto, las capacidades para manejar las emociones y el estrés favorecen la salud mental al evitar que la persona presente ansiedad o depresión. Estos resultados avalan la importancia de desarrollar programas para enseñar a manejar estrategias de competencias socioemocionales que ayuden a prevenir la aparición temprana de trastornos afectivos.

En una línea similar, es interesante el estudio sobre el consumo de sustancias, las competencias socioemocionales y el bienestar (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Sánchez Sansegundo, Goldberg-Looney & Perrin, 2016), cuyo objetivo consistió en examinar si el consumo de cannabis en adolescentes se relaciona con un peor desempeño en las competencias emocionales y en los niveles de bienestar personal (satisfacción vital, sentimiento de felicidad y niveles de soledad). Los resultados indicaron que un 23.3% de los adolescentes (similar en chicos y chicas), manifestaron haber consumido cannabis alguna vez, siendo los adolescentes consumidores de cannabis los que presentaron puntuaciones ligeramente más bajas en todas las dimensiones. Se encontraron diferencias

estadísticamente significativas entre el grupo de consumidores y no consumidores, en los indicadores de bienestar personal. Respecto al sentimiento de soledad no se apreciaron diferencias entre ambos grupos, aunque los consumidores se percibieron con mayor sentimiento de soledad. Estos resultados indican la necesidad de abordar los factores de riesgo y protección del inicio del consumo del cannabis en adolescentes con el objetivo de intervenir en grupos de alto riesgo.

Asimismo, en el monográfico "*Avances en la investigación sobre competencias socioemocionales en educación*" (Fernández-Berrocal et al., 2017) se recogen diferentes aportaciones sobre competencias emocionales (relevancia de las competencias emocionales en la adolescencia, su desarrollo en el alumnado, instrumentos para su evaluación y la influencia de las emociones del profesorado en el rendimiento del alumnado). En líneas generales, los resultados de estas investigaciones apoyan la importancia de la formación en competencias emocionales y sociales, tanto del alumnado como del profesorado, para obtener beneficios personales y como factor de protección.

En cuanto al carácter preventivo de las competencias socioemocionales ante conductas agresivas se ha estudiado el papel protector de tres variables (la IE, la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres). Los datos indicaron que el desarrollo de la IE y/o control cognitivo, hace disminuir la conducta agresiva en adolescentes. Podría presentar dificultad el hecho de cambiar variables como el nivel socioeconómico de las familias. Por tanto, hay que apostar por el desarrollo de habilidades emocionales y de autocontrol para poder prevenir posibles conductas agresivas, por su alta prevalencia y sus consecuencias negativas (Gutiérrez-Cobo, Cabello & Fernández-Berrocal, 2017).

Dada la importancia de la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales, la investigación de Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajarro y Fuerte (2017) indicó una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar

positivo y con las conductas prosociales. Es decir, puntuaciones altas en competencias socioemocionales facilitan un adecuado ajuste personal, social y académico, repercutiendo de manera positiva en las relaciones interpersonales. Esto se traduce en que los alumnos con mayores competencias socioemocionales ayudan más a los demás; por tanto, es esencial considerar el papel que juega el desarrollo de un clima escolar positivo.

En cuanto al valor predictivo de las competencias socioemocionales y el *cyberbullying*, Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz y Hunter (2018) exploraron las relaciones entre las competencias sociales, las emociones, y la *cibervictimización*, en una muestra de adolescentes. Los resultados mostraron que las competencias sociales y emocionales actúan como factor de protección contra la *cibervictimización*, mientras que las emociones actúan como un factor de riesgo ante la *cibervictimización*. Además, las competencias socioemocionales a su vez aumentan el uso de las emociones, actuando estas últimas como variable mediadora entre las competencias socioemocionales y la *cibervictimización*. Es decir, es posible que estas relaciones signifiquen que poseer un conjunto de competencias socioemocionales, contribuya a tener mejores relaciones interpersonales que actúen como escudo protector en situaciones de *cibervictimización*, "dichas competencias interpersonales contribuyen a usar más las emociones a través de las redes y, a la vez, esa interacción interpersonal virtual deja el contenido emocional expuesto ofreciendo oportunidades a los *ciberagresores* para cometer *ciberagresiones*" (p.455). Pero, como indican los autores es necesario continuar estudiando variables de componente socioemocional en fenómenos tan dañinos como el *cyberbullying*, de manera que pueda trabajarse para lograr la tan deseable *ciberconvivencia*.

Siguiendo con estudios sobre las competencias emocionales en la resolución de conflictos en la adolescencia, Schoeps, Tamarit, González, y Montoya-Castilla (2019) analizaron el impacto de las competencias emocionales y la autoestima en el ajuste psicológico. Los resultados señalaron que la valoración de uno mismo junto con la habilidad de percibir, comprender los estímulos emocionales y manejar

los impulsos para regular los estados emocionales, ayudan a reducir los síntomas emocionales y las conductas disfuncionales, controlando el efecto de las variables demográficas. Respecto a las diferencias de género y competencias emocionales no fueron significativas, excepto en percepción y comprensión de emociones, donde destacaron las chicas. Estas presentaron más síntomas emocionales (como preocupación, miedo y/o un estado de ánimo decaído), mientras que los varones manifestaron más problemas de conducta (por ejemplo, comportamiento agresivo y/o antisocial). Respecto a la edad, no se observaron diferencias entre los preadolescentes de 12-13 años y los adolescentes de 14-15 años.

Para los autores las competencias emocionales se relacionan positivamente con la autoestima y negativamente con los problemas emocionales y conductuales. Hay que señalar que la asociación entre las competencias emocionales y la autoestima era moderada, asumiendo que dichos constructos podrían describir procesos emocionales y cognitivos distintos.

Los autores indican que "precisamente, las competencias emocionales incluyen los procesos a través de los cuáles se perciben, codifican y regulan las respuestas emocionales, mientras que la autoestima está asociado a los procesos de valoración y estimación propia" (p. 54). Los resultados del análisis de predicción ponen de manifiesto que la autoestima es un buen predictor de los problemas emocionales y conductuales en la adolescencia, mostrando valores predictivos por encima de las competencias emocionales.

Estos resultados relativizan la importancia de las competencias emocionales para predecir las dificultades emocionales y conductuales. No obstante, se observó cómo la habilidad para manejar y regular las emociones explicó una pequeña parte de la varianza de ambas dimensiones del ajuste psicológico, controlando el efecto de las variables demográficas y de la autoestima. Por tanto, favorecer el manejo de estrategias de regulación de las emociones, podría mejorar el ajuste psicológico.

En este sentido, los adolescentes que gestionen adecuadamente sus propios impulsos emocionales también experimentarán un mayor control de las fuentes de estrés de su entorno, reduciendo el efecto de sus emociones negativas de manera adaptativa y potenciando las positivas, tal y como ya indicaron otros investigadores (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Así, los adolescentes con mayor percepción emocional expresarían sus miedos y preocupaciones con mayor frecuencia, lo que explicaría la presencia de más síntomas emocionales, tal y como indican otros autores (Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras, & Gómez-Becerra, 2017). Sin embargo, la autoestima parece tener un papel predominante en la predicción del ajuste psicológico, especialmente en los síntomas emocionales. La autoestima parece ser la variable que mejor explica la variabilidad en los problemas emocionales y conductuales de los adolescentes, dejando las competencias emocionales en segundo plano. Esto podría indicar que los jóvenes con una elevada valoración de sí mismos se consideran capaces de desarrollar recursos ante eventos estresantes, que permiten adaptarse a los cambios y las adversidades, teniendo un impacto positivo en la salud mental (Anto & Jayan, 2016).

Estos resultados están en la línea con estudios que han identificado la autoestima como variable mediadora que explica el impacto que tienen otras variables socioemocionales relevantes en el desarrollo adolescente (resiliencia, apego y relaciones con pares) sobre su ajuste psicológico (Kocayörük & Şimşek, 2016; Liu, Wang, Zhou, & Li, 2014; Thompson, Wojciak, & Cooley, 2016).

En el siguiente apartado se abordará la interacción entre ambos constructos, destacando "las dinámicas entre los factores emocionales, cognitivos y socioculturales para las adaptaciones positivas" (Belyck, 2017 p. 263).

3. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

Núñez Lozano y Luzarraga (2017, p. 31) afirman que, “tanto los modelos de inteligencia emocional como los de resiliencia hacen referencia a un conjunto de habilidades psíquicas que influyen positivamente en la conducta.” Estos autores sostienen la idea de que “la resiliencia y la inteligencia emocional son conceptos que se relacionan entre sí e igualmente no solo para el manejo de las emociones y el control del estrés, sino para el logro del bienestar subjetivo e, incluso, la felicidad. Además, ambos conceptos mantienen una particular relación en el desarrollo de las competencias socioemocionales con lo que ambas capacidades, y las competencias asociadas a las mismas, podrían entrenarse, potenciarse y robustecerse si se pusieran operativas de manera conjunta en el terreno educativo.” (Núñez Lozano y Luzarraga, 2017, p. 33).

Algunos autores consideran la IE como un antecedente a la resiliencia, otros autores consideran la resiliencia como el resultado de aplicar la IE al procesamiento y entendimiento de las situaciones adversas que han podido sufrir (Edward & Warelow, 2005; Magnano et al. 2016). Si bien es cierto que la relación exacta entre ambos constructos sigue siendo objeto de estudio, ha quedado fuera de duda que ambos tienen una estrecha relación.

Por ejemplo, el trabajo de Omar et al. (2011) proponen un modelo de resiliencia basado en una serie de proposiciones o suposiciones sobre el perfil del alumno resiliente sustentadas en las investigaciones que habían vinculado la resiliencia con otros factores psicológicos y sociales. Así las proposiciones que definen este modelo son las siguientes:

- Proposición 1: los jóvenes y adolescentes resilientes emplearán estrategias positivas de *coping*, tales como la solución activa de los problemas. Estas estrategias serán empleadas con más frecuencia por los varones resilientes que por las mujeres resilientes.

- Proposición 2: los jóvenes y adolescentes resilientes experimentarán un mayor número de emociones positivas, lo que aumentará su bienestar subjetivo.
- Proposición 3: el optimismo contribuirá a aumentar la resiliencia de los jóvenes y adolescentes, y les permitirá afrontar el estrés más exitosamente.
- Proposición 4: el sentido del humor puede contribuir a aumentar la resiliencia de los jóvenes y adolescentes. Los varones resilientes emplearán con mayor frecuencia que las mujeres el sentido del humor como una estrategia de *coping*.
- Proposición 5: los jóvenes y adolescentes más inteligentes emocionalmente serán más resilientes y tendrán mayor habilidad para afrontar el estrés.
- Proposición 6: la orientación de los jóvenes y adolescentes al individualismo disminuirá las relaciones entre empleo de estrategias de afrontamiento positivo y resiliencia, y entre inteligencia emocional y resiliencia.
- Proposición 7: la orientación de los jóvenes y adolescentes al colectivismo aumentará las relaciones entre bienestar subjetivo, optimismo, sentido del humor y resiliencia.

Como se observa, Omar et al. (2011) específicamente asumen que los alumnos más inteligentes emocionalmente, presentarán una mayor resiliencia. Aunque no ahonda en la naturaleza de la relación entre ambos constructos.

De forma similar Belykh (2018) analiza en profundidad el modelo de resiliencia propuesto por Peterson y Seligman (2004), el cual contempla *per se* la “inteligencia social” dentro de las fortalezas de la dimensión Humanidad; y lo compara con el modelo de IE de Salovey y Mayer (1995), estableciendo las relaciones entre ambos constructos. A este respecto la autora expone:

“Podemos observar que se marca un inicio intuitivamente adecuado (y científicamente comprobado) del desarrollo cognitivo de los recursos personales resilientes a partir de poder nombrarlos, saber definirlos, regular su expresión en nuestro pensar, hablar y actuar y librarse de sesgos de percepción. Sólo a partir de este dominio lingüístico-conceptual de los recursos resilientes (Percepción Emocional) es posible proceder al siguiente nivel, de jugar con lo que uno sabe que tiene en un momento dado, para adecuar sus objetivos inmediatos a las potencialidades reales que a nivel anímico están presentes. De este nivel de logística emocional interna (Facilitación Emocional) se puede crecer hacia la planeación socioemocional (Entendimiento Emocional) aprovechando los estados más bajos en las metas que requieran introspección y concentración y avanzando trabajos grupales y sociales en periodos de alta emocionalidad. El último nivel (Regulación Emocional) es aquel que nos llevaría a poder hacerlo a manera de gerente en todo un grupo, construyendo la eficiencia colectiva con base en el conocimiento y el reconocimiento de estados individuales.” (Belykh, 2018, p. 275).

Consideramos que el diagrama presentado por Nuñez Lozano y Luzarraga (2017) podría esquematizar, la naturaleza de la relación entre IE y resiliencia. El desarrollo de ambas competencias, son importantes para el manejo de emociones, control del estrés y el bienestar subjetivo en condiciones socioeconómicas y adversidades de cada uno, por lo que, dichas capacidades podrían entrenarse, potenciarse y robustecerse conjuntamente en el ámbito educativo (Núñez Lozano & Luzarraga, 2017). Véase Figura 2.2.

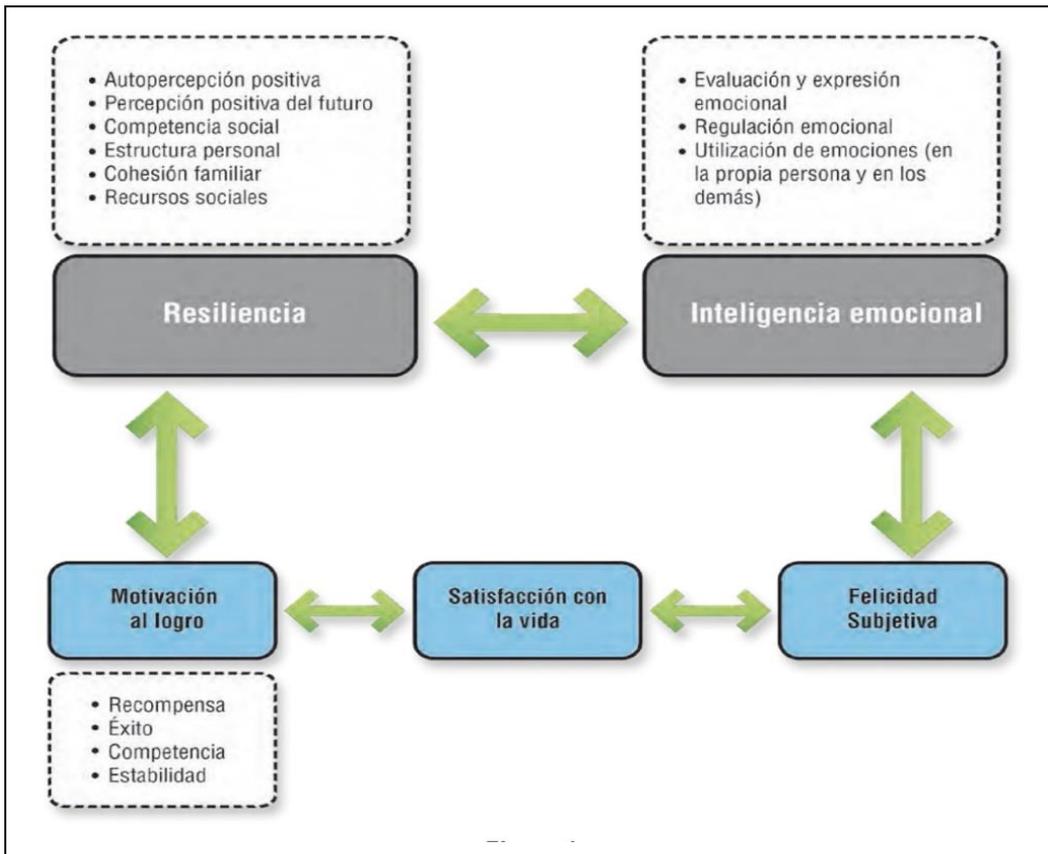


Figura 2.2

Esquematización de las relaciones entre IE y resiliencia

Fuente: Nuñez Lozano y Luzarraga (2017, p. 33)

4. ANÁLISIS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

Partiendo de la premisa de Cyrulnik (2001) referente a la resiliencia como proceso de interacción entre el individuo y su contexto (especialmente complejo durante la adolescencia), analizaremos el papel que juega en dicho proceso las competencias socioemocionales y algunas otras variables que contribuyen a explicar el complejo concepto de la resiliencia. El análisis de los estudios se ha hecho en función de las variables de las investigaciones.

4.1. Inteligencia Emocional y afrontamiento a la amenaza

Regner (2009) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue estudiar la influencia de la IE en el afrontamiento de la amenaza. La muestra del estudio se compuso de 914 estudiantes universitarios (de entre 18 y 25 años) de ambos sexos de la ciudad de Mendoza en Argentina. Se utilizaron como instrumentos de medida el de la inteligencia emocional el TMMS-24; y el Cuestionario de Estilo de Afrontamiento (WOC, Ways of Coping: Lazarus & Folkman, 1986) que evalúa pensamientos y acciones que las personas utilizan para responder a las demandas internas o externas de su realidad o entorno estresante.

En esta investigación se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en los factores de la IE, específicamente en *Atención Emocional*: las mujeres tienden a estar más atentas a sus emociones y a las causas que las originan; mientras que los hombres perciben que tienen mayor habilidad para *Regular* sus emociones. Sin embargo, en el factor *Claridad*, no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Respecto al *Afrontamiento de Problemas* no hubo diferencias significativas.

Los datos del estudio mostraron correlaciones significativas entre el afrontamiento centrado en el problema con las dimensiones de Atención emocional, y Claridad emocional de la Inteligencia emocional. En general, la inteligencia emocional percibida influye de forma positiva sobre el afrontamiento de la amenaza. Las habilidades de atención a las emociones, claridad y reparación emocional influyen sobre el afrontamiento centrado en el problema y en la evaluación. En cambio, las dimensiones de atención emocional y reparación emocional influyen sobre el afrontamiento centrado en la emoción.

4.2. Inteligencia Emocional y potencial resiliente

Mikulic, Crespi y Cassullo (2010), pretendieron analizar la relación existente entre IE, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente. La muestra estaba

formada por 96 estudiantes (de 19 a 50 años) de Psicología de la Universidad pública de la ciudad de Buenos Aires, de los cuales un 56% eran mujeres y un 43,8% hombres. Para evaluar el constructo de IE se utilizó el TEI Que de Petrides y Furnham, (2001), para la Satisfacción Vital se adaptó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Pavot & Diener, 1993), y para evaluar el Potencial Resiliente se utilizó la Entrevista Estructurada (ERA, Mikulic & Crespi, 2003, 2007).

Los resultados indicaron que los participantes con alta IE mostraban mayor Satisfacción Vital, así como mayores Factores de Protección Personales, Familiares y Fuentes de Resiliencia. Hallazgo que, según los autores están en línea con estudios anteriores (ej. Extremera, 2003; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006).

El Bienestar Psicológico como variable predijo la Satisfacción Vital. Se debe destacar que el Bienestar Psicológico constituye una medida compuesta por las variables como felicidad, optimismo, autoestima, adaptabilidad y asertividad, variables importantes en la forma en la que las personas valoran su grado de Satisfacción con la vida. De la misma manera, el Bienestar Psicológico resultó ser el mejor predictor de los Factores de Protección Personales (que conforman el potencial resiliente).

En síntesis, los autores concluyen diciendo que, a la luz de los hallazgos, entienden que la IE debería considerarse en el contexto educativo, porque su desarrollo serviría para promover las habilidades propias del Bienestar Personal y Social de los estudiantes. Hay estudios que han demostrado la importancia de la IE en el ámbito educativo (ej. Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

4.3. Estrategias de afrontamiento y regulación emocional

Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Ardilla-Herrero (2012), investigaron la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida y si esta relación estaba mediada por la regulación emocional percibida. En este

estudio participaron 254 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (219 eran mujeres y 35 hombres con un rango de edad de 17 a 27 años). Se utilizaron diversos instrumentos: a) la subescala de Reparación Emocional (TMMS-24, de Fernández-Berrocal et al., 2004); b) la escala breve de estrategias resilientes (Brief Resilient Coping Scale, BRCS; Sinclair & Wallston, 2004; versión adaptada al español por Limonero et al., 2010); c) La escala de satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985, adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer & García Merita, 2000).

Entre los diferentes hallazgos caben destacar los siguientes: primero, los datos demostraron una relación positiva entre Resiliencia y Satisfacción con la vida; es decir, a mayor resiliencia mayor satisfacción con la vida. Segundo, se evidenció una correlación positiva entre la Regulación o Reparación emocional y la Satisfacción con la vida; es decir, a mayor Regulación emocional, mayores niveles de Satisfacción con la vida. Finalmente, los investigadores indicaron que la regulación emocional no actuó como variable mediadora entre la resiliencia y la satisfacción con la vida.

4.4. Inteligencia Emocional, Resiliencia y Bienestar

Cejudo, López-Delgado y Rubio (2016) pretendieron aportar evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar. Un total de 432 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha; con edades entre 17 y 59 años participaron en este estudio, de ellos 342 eran mujeres.

Para evaluar la IE se utilizó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Para valorar la resiliencia se aplicó la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993) y para evaluar la satisfacción vital la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; traducción y adaptación Vázquez, Duque & Hervás, 2013).

En este estudio se encontró que la IE correlacionaba de forma positiva con la resiliencia, siendo la correlación entre la dimensión de reparación emocional y la resiliencia la más elevada, las cuales se asociaron con una mayor satisfacción con la vida. En definitiva, los resultados obtenidos en este trabajo indican que las personas que creen en su capacidad para detener y regular estados emocionales negativos, así como las que se autoperciben con capacidad para ofrecer respuestas adecuadas ante situaciones adversas, presentarían niveles más altos de satisfacción con la vida.

4.5. Competencias socioemocionales, conductas prosociales y clima escolar

Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) pretendieron identificar la relación entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar. Para ello tomaron una muestra de 490 adolescentes (de 12 a 16 años) que residían en cinco de los municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara (México). El 50% de la muestra fueron hombres y el 50% mujeres.

Para medir las competencias socioemocionales se utilizó el Inventario de Bar-On (EQi-YV, 2000); para medir las conductas prosociales se utilizó la Escala de conductas positivas (Orpinas, 2009). El clima escolar se valoró con la Escala de Clima Escolar, Factor Relaciones (Moos, Moos & Trickett, 1984); aunque sólo se utilizaron algunas sub-escalas: *Implicación* (percepción del adolescente sobre sus compañeros de clase; y la de involucración de estos en el aprendizaje); *Afiliación* (percepción del adolescente sobre las relaciones de amistad y la cohesión entre sus compañeros de clase); *Ayuda* (grado en que los adolescentes perciben apoyo por parte de sus profesores).

Algunos de los resultados obtenidos por los investigadores, se pueden resumir de la siguiente manera. Primero, los datos indicaron una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y con las conductas prosociales.

Segundo, los resultados explicaron que cuando los estudiantes logran mejores competencias socioemocionales, establecen mejores relaciones interpersonales. Además, los resultados indicaron que los alumnos con mayores competencias socioemocionales, ayudaban más a los demás.

Tercero, el modelo elaborado de ecuaciones estructurales indicó que las competencias socioemocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predijeron en un 24% las conductas prosociales de los adolescentes, confirmando el concepto de competencias socioemocionales de Bar-On (2006), quien considera que los individuos que manejan bien la competencias sociales y emocionales están atentos a sí mismos, son conscientes de sus emociones y de las necesidades de los demás y mantienen relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias, desarrollando, con mayor probabilidad, conductas prosociales (Díaz, 2014).

Los datos de esta investigación sugieren que posiblemente el adolescente que presenta un estado de ánimo positivo y que cuenta con habilidades para manejar su enojo se encuentra en una mejor posición para atender a los aspectos positivos que le rodean, lo que por tanto incrementa la percepción de ayuda del otro dentro del contexto escolar.

Cuarto, una vez más se manifestó el rol relevante de la competencia intrapersonal sobre la implicación del adolescente en su contexto escolar. Es decir, el manejo de la competencia intrapersonal ayuda al adolescente a entender sus fortalezas y debilidades, expresar sus sentimientos y pensamientos, lo que se traduce en una buena adaptación, le ayuda a manejar con eficacia el cambio (Ver trabajo de Omar, et al., 2011).

Quinto, se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo. Los chicos obtuvieron puntuaciones superiores en Adaptabilidad (habilidad para manejar el cambio y resolver problemas); Intrapersonal (capacidad para entender y

expresar las propias emociones); Optimismo y Autoestima (capacidad para esperar que las cosas salgan bien); Afiliación (subescala del clima escolar que valora percepción de los chicos de la muestra sobre sus relaciones de amistad y la cohesión con sus compañeros de clase); e Implicación (subescala del clima escolar que indicó que los chicos del estudio se involucraban más con sus compañeros y en los aprendizajes); es decir, los chicos se interesaban más que las chicas por lo que sucedía en el aula.

Mientras que las chicas puntuaron más alto en interpersonal (referida a la capacidad para entender y expresar las propias emociones; es decir, las chicas mostraban mayor facilidad para describir sus sentimientos con facilidad). Y en Conductas Positivas/Prosociales (hacían cosas positivas por los demás); las chicas evidenciaron haber prestado más ayudas y compartido más cosas con sus pares que los chicos. Finalmente, los autores concluyen que se debería explorar la relación entre las competencias socioemocionales, conductas prosociales y clima escolar desde edades tempranas; incluyendo la valoración de profesores y familia.

4.5. Competencias Socioemocionales y Resiliencia

Uno de los objetivos del trabajo de Galindo (2017), que habíamos comentado anteriormente en el capítulo de Resiliencia, consistió en estudiar las posibles relaciones entre la IE y la resiliencia. Para medir la IE de los estudiantes se utilizó el inventario de Bar-On (EQ-i: YV, Bar-On & Parker, 2000); mientras que la IE de los padres/madres se midió con el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004); para medir la Resiliencia se utilizó la escala RESI-M (Escala de Resiliencia Mexicana, Palomar & Gómez, 2010). Participaron 239 estudiantes y 158 (padres y madres). En el capítulo primero aparece la explicación de la muestra y de los instrumentos.

En cuanto a las posibles relaciones entre IE y resiliencia, en la presente investigación debemos diferenciar: resultados de la IE de los estudiantes (EQ-i:

YV) y de la IE de los padres/madres (TMMS-24). En el ámbito de la IE de los estudiantes se extrajeron los siguientes resultados: a) los estudiantes puntuaron más alto en la dimensión Interpersonal y más bajo en Intrapersonal; b) los datos indicaron correlaciones estadísticamente significativas entre algunas dimensiones de la IE (Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo) y la Competencia Social y Fortaleza-Confianza (Resiliencia); c) el grupo de alta Resiliencia obtuvo puntuaciones significativamente más altas en Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad y Estado de ánimo; d) el análisis de regresión indicó que el Estado de Ánimo (de forma positiva) y el Manejo de Estrés (de forma negativa) fueron los que mejor contribuían a explicar la Resiliencia de los adolescentes de la muestra (Galindo, 2017).

En el ámbito de la IE autopercibida de los padres/madres, los resultados indicaron: que los padres/madres puntuaron alto en el factor Reparación y bajo en Atención, tras un análisis de correlación se hallaron relaciones positivas (media-alta y media) entre Atención de padres/madres, con los factores Fortaleza-Confianza, Estructura y Competencia Social (Resiliencia) de sus hijos, mientras que el grupo de hijos con baja Resiliencia, obtuvo mejores resultados en Atención valorada por padres/madres.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2005) la Atención es la dimensión (del TMMS-24) que ha presentado los resultados más ambiguos, mostrándose incluso como un aspecto poco adaptativo, así por ejemplo niveles muy altos en Atención Emocional se han asociado con niveles altos de ansiedad (Limonero, Tomas-Sábado & Fernández-Castro, 2006).

4.6. Inteligencia Emocional y Resiliencia: adolescentes en un centro de protección

Carretero Bermejo (2018) pretendió estudiar el perfil resiliente de un grupo de adolescentes residentes en centros de protección y compararlo con otro grupo de jóvenes que no residía en este tipo de centros y, por tanto, no gozaban de los

recursos que proporcionan las instituciones de menores. Los participantes fueron 408 (198 eran chicas y 210 chicos; edades entre 14-18 años). De la muestra 138 de los participantes tienen declarada una medida de protección y viven en un centro de protección de menores tutelado por la administración y los 270 restantes viven con sus familias (sin medidas de protección e intervención desde los servicios sociales). Para medir la Inteligencia Emocional, se utilizó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Para evaluar la Resiliencia se utilizó el RESI-M (Palomar & Gómez, 2010). Además, se diseñó un protocolo para recoger los datos sociodemográficos.

Los hallazgos indicaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en la IE (Atención, Claridad y Regulación Emocional), a favor de los adolescentes que viven en familia. Respecto a la Resiliencia total, los participantes que vivían con su familia alcanzaron puntuaciones más altas y significativas (escalas de Apoyo Social y Apoyo Familiar), mientras que en Estructura la puntuación superior la obtuvo el grupo de participantes que residen en un centro de protección. No se encontraron diferencias significativas en Fortaleza y Competencia.

Estos hallazgos hay que interpretarlos, a juicio Carretero Bermejo (2018), de la siguiente manera: los resultados indicaron la necesidad de trabajar en el desarrollo de las habilidades emocionales de las personas que residen en centros tutelados e incluso cuentan con recursos de protección.

Especialmente preocupantes fueron los bajos niveles de regulación emocional de los adolescentes que vivían en centros de acogida. Es decir, estos participantes de residencias de protección presentaron mayores dificultades para regular sus emociones, lo cual podría traducirse en problemas para adecuar el comportamiento a la situación en la que el menor se encuentra; quizás, esto podría explicar, junto con otras variables, la necesidad de prestar recursos y herramientas emocionales y resilientes para paliar esas dificultades que presentan.

Finalmente, es preciso incidir en la variable Estructura (de la escala RESI-M), donde los participantes de los centros de protección alcanzaron puntuaciones más altas (aunque no significativas) que los que viven en familia. Este factor referido a la capacidad de las personas para organizarse, planificar actividades, tener reglas y actividades sistémicas aún en momentos difíciles, podría considerarse como una “fortaleza” para la intervención.

4.7. Resiliencia como mediador de la Inteligencia Emocional

Según Sarrionandia, Ramos-Díaz, y Fernández-Lasarte (2018), los estudios y la literatura proporcionan información sobre la relación entre la IE y la Resiliencia, ambos están relacionados negativamente con el estrés percibido. Sin embargo, no hay tantos estudios transculturales y/o entre países de la relación simultánea entre estos tres constructos. Por tanto, los autores examinan las relaciones entre la IE, Resiliencia y el Estrés percibido utilizando para ello dos muestras: a) 698 alumnos de una universidad en Nevada (USA) y b) 232 alumnos de una universidad en el País Vasco (España).

La IE se midió con la escala SREIS (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006), que evalúa la Percepción Uso y Manejo de las emociones. La resiliencia se valoró con la escala Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003; Campbell-Sills & Stein, 2007). Para medir el estrés se aplicó la Escala de Estrés Percibido (PSS-4, Cohen & Williamson, 1988).

Los resultados indicaron que, tanto para alumnos estadounidenses como españoles, la IE tuvo un efecto positivo sobre la resiliencia. Es decir que la habilidad de los jóvenes para identificar y gestionar sus propias emociones, y las emociones de los otros, puede predecir su capacidad para hacer frente a las tareas a pesar de los riesgos.

La resiliencia tuvo un impacto negativo sobre el estrés percibido; es decir, las personas con alta resiliencia pueden recuperarse eficazmente del estrés. En línea

con trabajos que encontraron que la resiliencia era una fuente crucial de adaptación saludable de los estudiantes a pesar de la dificultad o situaciones desagradables (Wright, Masten & Narayan, 2013; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola, & Goñi, 2016, citado en Sarrionandia et al., 2018).

Los autores indicaron que el efecto indirecto específico de la IE sobre el estrés percibido a través de la resiliencia fue significativo en ambas muestras (española y americana). Esto significa que los estudiantes de la muestra con niveles más altos de IE, tienden a ser más resilientes, pudiendo ayudar a disminuir el estrés percibido. Este está determinado indirectamente por la IE. A juicio de los autores, este hallazgo podría indicar que la IE se muestra como un factor protector que promueve la resistencia al estrés y, por tanto, juega un papel primordial en la activación de estrategias que podrían ayudar a proteger el ajuste psicológico (Sarrionandia, et al., 2018).

En síntesis, los resultados de este estudio indicaron el efecto predictivo de la IE y la resiliencia sobre el estrés. La IE y la resiliencia amortiguan la influencia negativa del estrés. En este sentido, los autores indicaron la necesidad de diseñar e implementar programas de intervención socioemocional orientados a potenciar estas dos variables psicológicas: Inteligencia Emocional y Resiliencia. Mediante este tipo de intervención será posible verificar si la mejora de la IE influye en los niveles de resiliencia y si estos, a su vez, tienen un impacto sobre la reducción del estrés en estudiantes de pregrado.

4.8. Validez predictiva de la Inteligencia Emocional sobre la Resiliencia

Ruvalcaba- Romero, Gallegos-Guajardo, Orozco y Bravo (2019), realizaron un estudio sobre la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. Trabajaron con una muestra de 840 adolescentes con edades entre 12 -17 años, el 44 % chicos y el 56 % chicas.

Para medir las competencias socioemocionales utilizaron el Bar-On (EQi-YV, Bar-On & Parker, 2000). Para valorar la resiliencia se utilizó la Escala de Resiliencia para Adolescentes (READ: Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen & Rosenvinge, 2006), que valora: competencia personal (implica autoeficacia); competencia social (considera la destreza social y flexibilidad en ámbitos sociales); cohesión familiar (que relaciona los valores compartidos en familia para mantener una visión positiva); recursos sociales (acceso y disponibilidad de soporte externo a la familia); y la orientación a metas (grado en que los individuos identifican posibilidades de alcanzar sus objetivos). Se recogieron también datos sociodemográficos referidos a las variables de género, edad y grado escolar.

Los objetivos fueron: a) analizar las diferencias observadas en las variables de estudio, según género; b) identificar las asociaciones entre las competencias socioemocionales y los componentes de la resiliencia; y c) explorar el valor predictivo de dichos componentes mediante modelo de ecuaciones estructurales, mediando la relación por la competencia personal (autoeficacia).

Respecto a las diferencias por género, los datos indicaron que los chicos puntuaron más alto en Adaptabilidad y Competencia personal (autoeficacia), mientras que las chicas obtuvieron mejores puntajes en las competencias Intra e Interpersonales, así como en recursos sociales disponibles.

Se encontraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre la mayoría de las subescalas del EQ-i YV y el READ, este resultado está en línea con los primeros trabajos que señalaron que la inteligencia emocional era precursora de la resiliencia (ver Almeida, Almeida, Omar, Aguiar, & Carvalho, Kinman & Grant, 2011; Lerner & Lerner, 2013).

Respecto a la validez predictiva de la IE y la resiliencia, los datos indicaron que las habilidades interpersonales favorecen la competencia social de la resiliencia. Es decir, la empatía, la responsabilidad social y el manejo efectivo de

relaciones interpersonales, son factores que, en parte, predicen la destreza con la que el individuo se maneja socialmente, la flexibilidad en sus relaciones interpersonales y para afrontar el cambio.

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales indicaron que la adaptabilidad y la generación de un estado anímico positivo facilitan la competencia personal asociada con la resiliencia. Asimismo, las emociones positivas jugaron un papel importante en la predicción de la competencia social de resiliencia. Así pues, este resultado indicó la relevancia que parece tener la generación y experimentación de emociones positivas en los adolescentes, teniendo un papel predictivo que supera el manejo de las emociones negativas, como el enojo o el estrés. Esto indicaría que, no es el manejo de situaciones adversas y emociones negativas lo que fomenta la resiliencia, sino la capacidad de experimentar emociones positivas disfrutando de las vivencias, aun cuando se han tenido experiencias negativas. Así pues, las emociones positivas, tienen un efecto importante en la respuesta resiliente, que se genera ante circunstancias adversas, porque fortalecen los recursos de afrontamiento resiliente y disminuye el impacto de las emociones negativas (Armstrong, Galligan & Critchley, 2011).

Así pues, sería importante incluir la enseñanza de estrategias para favorecer el desarrollo de emociones positivas (competencias, la confianza en sí mismo, la creación de vínculos interpersonales sólidos, la integridad, y la compasión y el altruismo). Estos factores protectores facilitan la resiliencia y aminoran el impacto que pueden tener los factores de riesgo sobre la salud mental (Lerner & Lerner, 2013; Ruvalcaba, et al., 2019).

4.9. Contribuciones de la Inteligencia Emocional y Resiliencia en el rendimiento académico

El estudio de Droppert et al. (2019) estudió la relación entre IE, resiliencia y rendimiento escolar. Se centró en examinar si la Resiliencia mediaba entre la IE

y el rendimiento escolar. En el estudio participaron 153 chicos de edades entre 14 y 16 años de una escuela australiana.

Para evaluar la IE se utilizó el SUEIT-A (Swinburne University Emotional Intelligence Test, Luebbers, Downey & Stough, 2007), el cual valoran las 4 ramas de la IE propuestas por Salovey y Mayer: Reconocimiento y Expresión Emocional; Comprensión de las emociones; y manejo o control emocional (estas dos últimas habilidades relacionadas con la cognición emocional).

Para evaluar la Resiliencia se utilizó un autoinforme (RSCA, Prince-Embury, Saklofske & Vesely, 2015), que valora 3 factores: *Sentido de Dominio* (optimismo, autoeficacia y adaptabilidad); *Sentido de Relación* (confianza, comodidad con los demás, apoyo y tolerancia); *Reactividad Emocional* (sensibilidad, recuperación y deterioro).

Para evaluar el rendimiento se recogieron diferentes medidas: puntuación media del rendimiento general (GPA, *Grade Point Average*), notas en las diferentes materias relevantes (Inglés, Historia, Religión y Ciencias).

Algunas conclusiones a las que llegaron los autores de este estudio se refirieron al poder predictivo de la IE sobre la resiliencia y sobre el rendimiento académico. Las dimensiones de la IE (salvo la gestión emocional) predecían la reactividad emocional (variable de resiliencia referida a la sensibilidad, recuperación y deterioro).

Este resultado es consistente con la teoría, ya que el manejo y control de las emociones abarca la capacidad de gestionar y controlar emociones intensas y, por tanto, reduce la frecuencia y duración de las emociones fuertes, que cognitivamente deterioran las respuestas como se recogen en la escala de Reactividad (resiliencia). Por tanto, los adolescentes con puntuaciones más altas en cognición directa de las emociones (dimensiones de entender las emociones y gestionar las emociones), tenían más probabilidades de manifestar respuestas emocionales largas e intensas.

Las predicciones de las escalas de IE sobre las dimensiones de Reactividad y Dominio (Resiliencia), indicaban que la *conciencia y el manejo de las emocionales*, pueden aumentar la sensación de apoyo, confianza, comodidad y aceptación de los demás, así como sentimientos de autoeficacia, optimismo y adaptabilidad. Este hallazgo apoyaría investigaciones previas que han demostrado que las tres competencias estaban asociadas con relaciones de apoyo de compañeros, profesores y familia (Ciarrochi et al., 2001; Gumora & Arsenio, 2002 citado en Droppert et al., 2019). Otros resultados también indicaron que las puntuaciones superiores en *reconocimiento y expresión emocional* estaban conectadas con el sentimiento social (Izard, 1989).

Además, la cognición directa de las emociones (es decir, las dimensiones de comprensión de las emociones y el manejo y control de las Emociones) guardan una estrecha relación con el Rendimiento Académico General, a pesar de no tener valor predictivo sobre este, sí predijeron las puntuaciones en algunas asignaturas (Inglés, Historia, Religión y Ciencias).

La *Reactividad* (resiliencia) se asoció negativamente con un peor rendimiento escolar en todas las áreas. Sin embargo, la subescala Sentido del Dominio se asoció con un mayor rendimiento en el área de ciencias, sugiriendo que los adolescentes que se enojaban más fácilmente tardaban más en recuperarse del "enojo"; además, sintieron que cometieron más errores cuando estaban enojados y, por tanto, tuvieron peores rendimientos académicos. Por el contrario, los adolescentes que eran más optimistas estaban dispuestos a aprender de los errores y tenían mayor confianza en su capacidad para resolver problemas; fueron quienes obtuvieron calificaciones más altas en ciencias.

La *Reactividad* fue el predictor de resiliencia más consistente del éxito académico en el estudio actual. Una de las razones que explicarían este resultado podría ser que los estudiantes que experimentan estados emocionales intensos y duraderos con mayor frecuencia desempeñan un trabajo académico peor, ya que su

atención y recursos cognitivos se desvían de los procesos de aprendizaje y resolución de problemas; Mientras que los estudiantes menos reactivos pueden recibir un mayor apoyo (Gumora & Arsenio, 2002).

La *Reactividad* actuó como variable mediadora entre algunas subescalas de la IE y el rendimiento en algunas áreas. Así pues, los estudiantes con una mayor capacidad para manejar y controlar sus propias emociones y las de los demás, y que usan la lógica en lugar de las emociones para resolver problemas, tienen menos probabilidades de ser reactivos y; a su vez, tienen mejor rendimiento general y específicamente en las asignaturas de ciencias.

Para acabar, se destaca que las emociones intensas, no conducen a un mayor rendimiento. La comprensión de las emociones de los otros y el rendimiento más alto en Ciencias en todos los grados se explica a través de la *Resistencia*. Porque como bien indican los autores hay evidencias que demuestran que los estudiantes con mayor capacidad para comprender las emociones de los demás, recibían un mayor apoyo emocional o académico de amigos, familiares y profesores (Ciarrochi et al., 2001; Gumora & Arsenio, 2002 citado en Droppert et al., 2019) lo que a su vez mejora el rendimiento escolar. La calidad de estas relaciones puede mejorarse con una menor tendencia a responder a una situación con un "tono elevado" (Valiente et al., 2012).

4.10. Inteligencia Emocional, Apoyo Social y Resiliencia: impacto del tipo de escuela

Shitao (2019) realizó un trabajo cuyo objetivo fue estudiar el impacto que la escuela elegida (ordinaria versus internado), el apoyo de la familia y de los profesores tenían sobre la IE y en las conductas resilientes. La muestra estuvo compuesta por 507 estudiantes de cinco centros escolares (249 chicos y 244 chicas, de edades entre 13 a 16 años, media de 13,9).

Para medir la IE se utilizaron dos cuestionarios: a) el Cuestionario de los Rasgos de Inteligencia Emocional para Adolescentes (TEIQue-ASF; Petrides, Sangrean, Furnham & Fredericksen, 2006, adaptación china) y b) el Cuestionario Multidimensional de Soporte Social Percibido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support: MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988) que mide tres tipos de apoyos: Familiar, Amigos y Otros Apoyos Significativos.

La resiliencia se midió con la Escala de Resiliencia para Adolescentes Chinos (Scale for Chinese Adolescents: RSCA; Hu & Gan, 2008). Consta de cinco escalas: Planificar Metas, Buscar Ayuda, Apoyo Familiar, Control de los Afectos, y Pensamiento Positivo.

El *Apoyo Social* desempeña un papel importante en los adolescentes de la muestra, especialmente en aquellos cuyas metas incluyen independizarse de los padres, estableciendo conexiones más cercanas con su grupo de compañeros, formar amistades cercanas y desarrollar una relación romántica. Por tanto, los apoyos de los amigos influyen más que el apoyo de la familia; así pues, para los adolescentes con niveles similares de IE rasgo, aquellos que percibieron un mayor apoyo de amigos, se mostraron más resilientes a la hora de enfrentarse a la adversidad y a los desafíos. Cuanto mayor es la percepción de apoyo de un amigo, más fuerte es la relación positiva entre la IE y resiliencia, de modo que sería vital aumentar la conciencia del apoyo social de su red social, especialmente de sus compañeros.

Respecto al tipo de escuela (ordinaria o internado), los datos indicaron que los estudiantes que percibieron menor "*Apoyo de los amigos*", fueron los que asistían a la escuela regular o diurna. Por tanto, la experiencia del internado (o incluso asistir a una escuela de tipo mixto, quedándose opcionalmente entre los días de semana) fue mejor opción para aquellos que tenían una alta IE, pero no para los que carecían de esta. Los estudiantes con una IE más alta tienen más probabilidades de tener una mayor capacidad para "*Regular sus Emociones y Gestionar sus*

relaciones con los demás" (Zolkoski & Bullock, 2012). Aunque algunos de estos estudiantes no percibieron un alto apoyo de sus amigos, podían manejar bien sus relaciones interpersonales, encajar en el entorno del internado, y buscar apoyo adicional.

Respecto al "*Apoyo escolar y Docente*", este fue mayor en los alumnos que asistían a internados, y se mostró como un factor protector de resiliencia. Mientras los maestros de la escuela diurna dedicaban la mayor parte de su atención al rendimiento académico y a la enseñanza de las disciplinas (Zhang et al., 2013), los profesores del internado participaban en la vida diaria de los estudiantes. Esto explicaría el mayor nivel de resiliencia de los estudiantes del internado con alta IE, en comparación con los estudiantes de escuela diurna (Zolkoski & Bullock, 2012).

No obstante, para los estudiantes con niveles similares de la percepción del "Apoyo de sus amigos", pero con IE más baja, la escuela diurna era la mejor opción. Estos estudiantes se sentían más agobiados en entornos de aprendizaje que promovían la independencia, la autonomía, y la asertividad; algunos de ellos incluso podían *sentirse intimidados* o experimentar otra *victimización relacional* (Pfeiffer & Pinquart, 2014). Consecuentemente para estos estudiantes con algunas carencias de sus habilidades sociales e incluso sus mayores niveles de emocionalidad, el medio ambiente del internado podría convertirse en un *factor de riesgo*; que potencialmente disminuiría el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, aumentando sus sentimientos de soledad. Por el contrario, la escuela diurna ofrece un espacio y tiempo limitado; por tanto, en ese tiempo los estudiantes se concentrarían más en los aspectos puramente académicos; siendo este tipo de escuela más idónea para estos estudiantes.

4.11. Inteligencia Emocional y Resiliencia: relaciones bidireccionales

Recientemente, Zheng, Cai, Zhao, Yang, Xia, y Xu (2021) han realizado un estudio cuyo objetivo era investigar la relación bidireccional entre IE y las percepciones de resiliencia, explorando el efecto de las variables contextuales en su

desarrollo. Su estudio de corte longitudinal incluyó tres ciclos educativos. Todos los participantes eran estudiantes de secundaria de ocho centros en Shanghai (China). En el proyecto participaron 1.547 alumnos y duró dos años académicos (de 2016 a 2018), en los que aplicaron diferentes encuestas, entrevistas e instrumentos de medida en tres momentos o tiempo diferentes (dos encuestas en 6º grado y otra en 7º grado).

Los instrumentos utilizados fueron: Escala de Inteligencia Emocional (Self-reported Emotional Intelligence Scale: WLEIS, Wong & Law, 2002) que consta de cuatro dimensiones: autoevaluación emocional, autorregulación emocional, regulación de las emociones y uso de la emoción. Escala de Resiliencia (The Connor-Davidson, 2003, Revisión de Yu & Zhang, 2007) que consta de tres escalas: tenacidad, fuerza y optimismo. Y un cuestionario *ad hoc* para valorar las *variables contextuales*, referidas a los factores de riesgo (acoso escolar, discordia de los padres y las peleas con los padres), y los factores protectores de la resiliencia (apoyo familiar, de amigos y de otras personas significativas) que afectan al desarrollo.

En este estudio se utilizaron ecuaciones estructurales. El modelo probado corroboró que la predicción de las variables de IE y resiliencia es bidireccional. En el modelo de ecuaciones se halló lo siguiente: primero, los datos del modelo indicaron que la IE fue un predictor de las percepciones de resiliencia, durante 6º y 7º grado, lo que sugiere que mejorar la IE puede ayudar a promover las percepciones de resiliencia en adolescentes.

Primero, se ha confirmado que los individuos con mayor IE podrían autoinducirse emociones positivas, regular su estado de ánimo de manera más eficaz, y ser más positivos cuando se enfrentan tanto a situaciones positivas como negativas. Además, la capacidad para regular las propias emociones de manera efectiva se encontró que servía para promover resiliencia de las personas, dato que se había ya indicado en estudios previos (ej. Kay 2016; Min et al. 2013; Tugade & Fredrickson 2007). Es decir, las personas con mayor manejo emocional podrían

adaptar su comportamiento con mayor frecuencia. Además, aquellos que podían regular sus emociones, eran más propensos a buscar ayuda cuando se sentían agobiados. Esto se traduce en que las personas con mayor IE, pueden hacer frente activamente a todas situaciones, buscar apoyos, y sobrevivir mejor a la adversidad, lo que significa tener mayor resiliencia. Así pues, la IE puede mejorar la resiliencia y conducir a un bienestar físico (Herrman et al., 2011).

Segundo, respecto a las variables contextuales, los datos indicaron que estas mostraron contribuciones únicas a la IE y a las percepciones de resiliencia. En este sentido, los *factores protectores* predijeron positivamente el desarrollo de la IE y las percepciones de la resiliencia. Los *apoyos sociales* actuaban como protectores, proporcionando beneficios cuando los adolescentes se encuentran dificultades (Di Fabio & Kenny 2015). Cuanto mayor sea el nivel de apoyo, menor será el malestar del individuo después de sucesos estresantes. Además, sabemos por otros estudios ya analizados que, cuando los adolescentes encuentran dificultades, necesitan apoyo social desde diferentes aspectos (ej. ayudas materiales, sociales y emocionales), esto contribuye a aliviar el estrés emocional. Por ejemplo, las relaciones sociales con los compañeros, la familia y la escuela contribuyen al desarrollo juvenil positivo. Por tanto, el apoyo social se manifestó propicio para el desarrollo de la IE y de las percepciones de resiliencia entre los adolescentes, ayudándoles así a afrontar mejor los retos de la adolescencia.

Tercero, los datos reportados por los autores evidenciaron que los *factores de riesgo* predijeron negativamente la IE y la Resiliencia. Los factores de riesgo incluían principalmente conflictos familiares, que pueden causar problemas emocionales e inadaptación. Dicho de otro modo, los conflictos familiares pueden alterar la adaptabilidad de los adolescentes, incluyendo la IE y la resiliencia, tal y como ya se había indicado en otros estudios (Cheung et al., 2018). A este respecto hay que saber que la casa y la escuela son dos contextos muy importantes para el desarrollo del adolescente; especialmente, en la escuela es donde se originan las situaciones de *bullying*, que llevan a una baja autoestima y a una baja autoeficacia,

a problemas psicológicos y a desajustes, referenciados en otros trabajos (ej. Hsieh, Wei, Hwa, Shen, Feng & Huang, 2019; Narayanan & Betts, 2014).

Cuarto, el Apoyo Social predijo positivamente la IE y la resiliencia, mientras que los conflictos familiares, y el acoso escolar (como factores de riesgo) predijeron negativamente la IE y la resiliencia.

En síntesis, esta investigación clarifica la *relación bidireccional* entre IE y las percepciones de resiliencia, destacándose la importancia de los factores contextuales (ejemplo: la buena calidad del entorno, el apoyo social suficiente, la lucha contra el acoso escolar y la reducción de los conflictos familiares), para fomentar la IE y la Resiliencia de los adolescentes, porque les permite hacer frente a los desafíos (Zheng et al., 2021).

5. CONCLUSIONES

El estudio y análisis de los diferentes modelos de la IE, nos ha permitido diferenciar los principios teóricos y las investigaciones que han explorado los diferentes modelos en los estudios sobre resiliencia y competencias socioemocionales. Al respecto convendría decir que dichas competencias deberían incluirse en el ámbito escolar para lograr relaciones sociales positivas y equilibradas.

En la primera parte del capítulo hemos intentado aclarar el concepto de inteligencia emocional. Existen varias definiciones de IE, tantas como autores (Thorndike, 1920; Gardner, 1993; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). La IE se entiende como un conjunto de habilidades no cognitivas, personales y emocionales, que nos permiten adaptarnos a las demandas y exigencias del medio, para conseguir bienestar subjetivo (Bar-On, 1997). En el ámbito educativo, el constructo produjo interés, considerando las dimensiones afectivas y emocionales a través de las distintas potencialidades que cada persona posee (Dueñas, 2002). Esta expansión, supuso el reconocimiento de habilidades no cognitivas y los

principales modelos (mixtos y de habilidad), a partir de los cuales se construyeron diferentes instrumentos de medición (Gabel, 2005).

En concreto hemos estudiado, por un lado, el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997), que concibe la IE como una inteligencia legítima basada en el uso adaptativo de las emociones y procesos psicológicos y, por otro lado, los modelos mixtos de la IE que surgen por la incorporación de conceptos relacionados con la inteligencia y las emociones. A diferencia de los modelos de habilidad estos incluyen habilidades mentales con otras características, como el optimismo, la asertividad o la empatía. Como el modelo de Petrides y Furnhan (2001), que considera la IE como rasgo de personalidad; el modelo de Goleman (1995), relacionado con el mundo laboral y el modelo de Bar-On (1997), formado por un conjunto de factores emocionales. Se desarrolla ampliamente por ser uno de los instrumentos usado en nuestro estudio empírico y por las diferentes investigaciones realizadas con el inventario y las relaciones en la IE y Resiliencia. Este modelo defiende que las personas con inteligencia socioemocional alta son capaces de identificar y transmitir sus emociones, poniéndose en el lugar de los demás (empatía) y relacionándose con otras personas de forma positiva. Su primer inventario fue el Emotional Quotient Inventory EQ-i, Inventario del cociente emocional, para adultos y después de la revisión, el Emotional Quotient Inventory: Youth Versión, EQ-i: YV, Bar-On y Parker (2000) para niños.

Así pues, hemos recopilado algunos estudios sobre las competencias socioemocionales como predictoras de otras variables (las conductas disruptivas, la creatividad, la flexibilidad y la eficacia en la resolución de conflictos, el bienestar personal, la predicción del rendimiento académico, el ajuste personal y social, la depresión y ansiedad en los adolescentes y las conductas disociales). Por ejemplo, los estudios realizados por Salguero, et al. (2011) sobre la influencia de la percepción emocional en el ajuste personal y social de adolescentes. La percepción emocional se manifiesta como factor predictor de su nivel de confianza y competencia percibida y la relación entre bienestar e IE, importantes en el logro

académico de los adolescentes (Ferragut & Fierro, 2012) y la relación entre la IE y el rendimiento académico, cada una como predictora de la otra (Pulido & Herrera, 2018). Igualmente, el desarrollo de competencias socioemocionales predice escasez de conductas disruptivas (Ruvalcaba, Salazar & Gallegos, 2012); además, el desarrollo de estas competencias, a través del entrenamiento de programas, son predictoras de bienestar personal y mental, siendo capaces de prevenir trastornos afectivos y mentales como la ansiedad y depresión en la adolescencia (Ruvalcaba, Gallegos, Flores & Fulquez, 2013).

Asimismo, hemos analizado la monografía de Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo (2017) sobre los avances de las competencias emocionales con reflexiones que ponen de manifiesto los beneficios de dichas competencias en la convivencia, con beneficios personales y grupales. En esta misma línea, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) resaltan la importancia de promover la IE en el alumnado para el establecimiento de una buena convivencia y relaciones interpersonales positivas y satisfactorias y la necesidad de desarrollar habilidades emocionales o control cognitivo para prevenir o paliar la conducta agresiva en la adolescencia (Gutiérrez-Cobo et al., 2017), de tal manera que, puntuaciones altas en competencias socioemocionales facilitan el ajuste personal, social y académico en la adolescencia con repercusiones positivas en las relaciones interpersonales (Ruvalcaba-Romero, et al., 2017). A su vez, la autoestima y la gestión de los estados emocionales pueden reducir las conductas disfuncionales en los adolescentes, siendo la autoestima predictora de los problemas emocionales y conductuales (Schoeps et al., 2019). A esto hay que añadir que la contribución positiva de la regulación y control emocional para afrontar situaciones estresantes se traduce en el bienestar de las personas (Cejudo et al., 2016; Limonero et al., 2012; Velosio-Besio et al., 2013).

En la revisión de estudios ha quedado demostrado el carácter predictor de las competencias socioemocionales sobre otras variables así como sus beneficios ante situaciones adversas como el efecto protector de estas competencias sobre la

percepción de seguridad en el lugar de residencia ante la agresividad en los adolescentes que viven en colonias de riesgo psicosocial (Ruvalcaba-Romero, et al., 2016), el valor predictivo de las competencias socioemocionales y el *cyberbullying* (Marín-López et al., 2018), así como la escasa relación de las competencias socioemocionales con el consumo de cannabis en adolescentes (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Sánchez San Segundo, Goldberg-Looney & Perrin, 2016).

De la relación entre ambos constructos (IE y resiliencia), hemos analizado diferentes estudios que han mostrado la fuerte vinculación entre ambos, que suponen unos beneficios para los estudiantes; por ejemplo, la competencia personal, social, la cohesión familiar, los recursos sociales y consecución de metas necesarias en la adolescencia, que, por ser considerada una etapa de cambios, surgen problemas de conducta, riesgos, adicciones, depresión o ansiedad (Ruvalcaba, et al., 2013). Pero también considerada una etapa idónea para la formación de estas competencias que repercutirían favorablemente en el proceso educativo y la salud física y mental.

El desarrollo de las competencias socioemocionales, se ha considerado un factor protector ante problemas psicológicos, académicos, emocionales y sociales frecuentes en la adolescencia, a la vez que mejoran la percepción del clima escolar (Ruvalcaba-Romero et al., 2016). Diferentes investigaciones relacionan estas competencias con otros constructos como la resiliencia, entendida como la capacidad para recuperarse después de sufrir estrés, experiencias traumáticas (malos tratos, accidentes, violencia...) y mantener una conducta adaptativa (Becoña et al., 2006). Precisamente, en las investigaciones revisadas se indicaban relaciones positivas entre las puntuaciones de la IE y el grado de resiliencia de las personas (Brodkin & Coleman, 1996; Joseph, 1994; Tusaie & Dyer, 2004; Wang, Haertel & Walberg, 1997), siendo que la IE modera la relación entre el estrés y la salud mental, los adolescentes con alto nivel de manejo y regulación de las emociones manifiestan

menos estrés, mientras que los adolescentes con problemas emocionales son más vulnerables al estrés y a las tensiones dentro del contexto escolar.

De la revisión amplia de los estudios sobre la IE y la resiliencia se precisan dos cuestiones: a) revisar el concepto de resiliencia en educación, investigación y en la escuela, incorporando la perspectiva positiva referida a la capacidad de resistir, es el ejercicio de la "fortaleza, para afrontar los cambios y avatares personales, sociales, familiares y, sobre todo, escolares. Se debe incorporar un modelo pedagógico y proactivo, que junto con las competencias socioemocionales se logre el bienestar; y b) utilizar instrumentos de medida que recojan la teoría o modelo sobre los que se han construido, por el "caos" y la confusión existente en la forma de valorar la resiliencia. Por ejemplo, unos utilizan instrumentos específicos de evaluación de la Resiliencia (ver Limonero et al., 2012; Cejudo et al., 2016; Rubalcaba, et al., 2017; Sarrionandia, et al., 2018; Shitao Chen, 2021; Veloso-Besio et al., 2013), pero en otros, en cambio, aplican diferentes cuestionarios que, a través de las cuales infieren su propia concepción de la Resiliencia (ej. Regner, 2009; Mikulic, Crespi & Cassullo, 2009, ver la crítica que hace Piña, 2015).

Así pues, es necesario incorporar al contexto académico el estudio y desarrollo de ambos constructos, por cuanto que la resiliencia exige procesos de regulación cognitiva, que conducen a una mayor y mejor adaptabilidad y ajuste social; mientras que las competencias socioemocionales favorecen el desarrollo del potencial resiliente. En ese sentido, los factores y características de tipo emocional actúan como mecanismos protectores y ayudan a las personas a prosperar en la adversidad. Incluso se pueden aprender muchos mecanismos y comportamientos protectores. Porque hacer frente a la adversidad implica IE y resiliencia, y ambas pueden favorecerse a través de apoyos (familiares, sociales y compañeros) y la educación. En este contexto, fomentar la resiliencia y la inteligencia emocional es un potencial activo para lograr el bienestar social y mental (Edward & Warekow, 2005).

No hay un acuerdo si la IE antecede a la resiliencia o si, por el contrario, la resiliencia es el resultado de aplicar la IE al procesamiento y entendimiento de las situaciones adversas que han podido sufrir algunos individuos (Edward & Warelow, 2005; Magnano et al. 2016). Bien sea una postura o la otra, lo que sí es cierto es que la relación entre ambos constructos ha quedado fuera de dudas, quedando reflejada en algunos estudios analizados. En la Figura 2.2 hemos recogido la interacción de forma gráfica entre ambos constructos. Esta figura nos permite entender el desarrollo de ambos y sus competencias, donde se destacan como esenciales el manejo de las emociones, control del estrés y el bienestar subjetivo en condiciones socioeconómicas y adversidades de cada persona. Sin olvidar que dichas capacidades "pueden y deben" fomentarse conjuntamente en el ámbito educativo (ver trabajo de Nuñez Lozano & Luzarraga, 2017). Estos autores afirman que, “tanto los modelos de inteligencia emocional como los de resiliencia hacen referencia a un conjunto de habilidades psíquicas que influyen positivamente en la conducta”. Sostienen la idea de que “la resiliencia y la inteligencia emocional son conceptos que se relacionan entre sí e igualmente no solo para el manejo de las emociones y el control del estrés, sino para el logro del bienestar subjetivo e, incluso, la felicidad. Además, ambos conceptos mantienen una particular relación en el desarrollo de las competencias socioemocionales con lo que ambas capacidades, y las competencias asociadas a las mismas, podrían entrenarse, potenciarse y robustecerse si se pusieran operativas de manera conjunta en el terreno educativo” (p. 32-33).

En este sentido, los docentes reclaman la necesidad de abordar la actitud del estudiante y sus competencias socioemocionales para paliar los problemas de convivencia escolar que son diversos, complejos y dinámicos (Palomino Leiva & Dagua Paz, 2010).

CAPÍTULO 3

CONVIVENCIA, CONFLICTO Y MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En los últimos años ha habido una creciente preocupación e interés por la convivencia escolar. La convivencia escolar ha sido definida por diferentes autores identificando ciertos aspectos relacionales como fundamentales en ella. Entre estos cabe destacar a Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013) quienes indicaron que la convivencia escolar es un conjunto de relaciones entre los agentes de las instituciones educativas, basadas en el manejo de normas, acuerdos, soluciones de conflictos, reconocimiento de las diferencias, interacción con las familias, docentes y alumnado, dando lugar a un proceso de inclusión. García-Pujadas, Pérez-Almaguer y Hernández-Batista (2013) también la entienden como un proceso de relaciones dinámicas, y además enfatizan la idea de que estas han de estar basadas en la comprensión, cooperación y valoración para resolver conflictos escolares generados por la propia convivencia. Igualmente, cabe destacar que la convivencia escolar implica la interacción de varios elementos como contenidos, metodología, estrategias pedagógicas y sociales junto a la implicación familiar, que serviría de soporte a los objetivos educativos (Herrera, Rico & Cortés, 2014).

Tal y como es sabido, la labor educativa ocurre en un contexto donde intervienen relaciones interpersonales. Enseñar no es solo comunicar, es conseguir que el educando aprenda, en un contexto en el que evidentemente, no quedan exentas las relaciones personales entre los implicados. Ahora bien, el conflicto escolar es inherente en el ámbito educativo, así como, en cualquier ámbito en el que se establezca este tipo de relaciones e interacciones personales. No obstante, la manera de afrontarlo y gestionarlo afectará a la convivencia. Es decir, cuando el conflicto se queda sin resolver o no se resuelve adecuadamente, se enquistará y se pueden encontrar reacciones adversas manifestadas en forma de agresiones, insultos, etc., lo que ha dado lugar, a usar el término conflicto escolar para referirse a problemas de convivencia en los centros educativos.

De forma que, si los conflictos escolares no se canalizan de modo adecuado haciendo una buena gestión de estos, pueden causar problemas de convivencia que pueden derivar en violencia escolar. Entre los tipos más conocidos de violencia escolar se encuentra el acoso o el maltrato escolar. Para Caurcel y Almeida (2008) este se produce por el refuerzo y la aprobación de algunos miembros del grupo.

El clima escolar, por su parte, hace referencia a la percepción subjetiva que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre la convivencia escolar. No obstante, los problemas de convivencia escolar no son siempre percibidos por el alumnado y/o profesorado, y por tanto es posible que estos perciban un clima escolar positivo.

En definitiva, se puede considerar la convivencia escolar como un tópico destacado, considerado un factor importante dentro de una educación de calidad, en la sociedad actual. Tanto es así que, Gómez, Matamala y Alcocel (2002) sostienen que, en los distintos criterios de calidad del sistema educativo, resulta imprescindible poner de relieve la convivencia en los centros escolares. En este sentido, tienen cabida planteamientos amplios de convivencia escolar, como el de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) quienes recogen los pilares del informe

Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Desde este marco de referencia, las autoras apuntan que la convivencia favorece la reducción de los niveles de conflicto dentro del aula, abordándolo de forma constructiva, favoreciendo y fortaleciendo los aprendizajes académicos en el alumnado. Desde este planteamiento inicial, la mediación escolar será la estrategia idónea en el proceso de resolución de conflictos.

Atendiendo a estas consideraciones, en este capítulo, analizaremos en primer lugar, los tipos de conflictos que pueden darse en el contexto escolar. En segundo lugar, estudiaremos la percepción del alumnado y del profesorado sobre los problemas más habituales que afectan al clima escolar. En tercer lugar, analizaremos las medidas de prevención y de intervención de conflictos entre el alumnado. En este sentido, analizaremos: a) la legislación vigente; b) las propuestas generales para favorecer la convivencia y c) los programas específicos de resolución de conflictos que se están llevando a cabo en los centros educativos. En cuarto lugar, abordaremos la mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos. En quinto lugar, recogemos y analizamos algunas habilidades y programas orientados a favorecer el desarrollo de la IE. Finalmente, se extraen unas conclusiones del capítulo.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONFLICTO ESCOLAR

En la sociedad actual, los conflictos escolares, van en aumento y son tema de preocupación tanto para docentes, como para los equipos directivos y orientadores, a los que se les exige una pronta y eficaz resolución de estos como profesionales de la educación.

Fuera del ámbito educativo se habla de “conflicto”, cuando dos o más personas tienen posturas diferentes o toman acciones antagonistas. Es una manifestación de intereses opuestos, en forma de disputa que no necesariamente desencadena en agresiones o violencia; aunque en el contexto educativo, el término

utilizado es “conflicto escolar” para referirse a las consecuencias producidas por una inadecuada gestión de estos, desencadenando problemas de convivencia en los centros educativos. Cuando estos problemas van más lejos de las agresiones entre iguales, dan lugar a la conflictividad escolar, referida a robos o agresiones entre profesor-alumno, así como, conductas disruptivas, referidas a comportamientos de los alumnos en contra de valores, motivaciones y objetivos del proceso educativo, producidas tal vez, por desórdenes, desmotivación, apatía, desfase curricular y estrés; y también violencia física, verbal o psicológica contra cualquier miembro de la comunidad escolar; vandalismo o destrozo contra objetos (laboratorio, aula, biblioteca, talleres...) además de robos de enseres y objetos del centro.

1.1. El conflicto escolar y sus tipos

Los conflictos suelen producirse cuando surge algún malentendido entre dos o más personas, cuando los intereses entran en contraposición o cuando existe discrepancia entre las preferencias, valores o creencias de las personas (García, Calvo & Marreno, 2002).

Es la contraposición a algo o alguien, es connatural con la vida misma y puede ocasionar en algunos casos comportamientos agresivos o violentos (Vinyamata, 2001). Es decir, son situaciones de enfrentamiento que pueden producirse entre personas, grupos, instituciones educativas o países (De Souza Barcelar, 2009).

Fierro (2011) distingue tres tipos de conflictos: 1) los que se producen entre las personas, con origen en las emociones y en las falsas percepciones que una persona tiene sobre otra; 2) los que tienen su origen en la falta de información, por ejemplo, cuando una persona no sabe que su conducta le molesta a otra; y 3) conflicto de intereses, cuando las personas tienen necesidades incompatibles.

Desde una perspectiva amplia, positiva y basada en las relaciones interpersonales que intervienen en el conflicto, Martínez-Otero (2005) sustenta que

las tensiones interpersonales no siempre son negativas, ya que en ciertas situaciones el conflicto se convierte en impulsor del progreso, en el sentido de favorecer las relaciones, desarrollando una serie de habilidades comunicativas que contribuyen a abordarlas de forma pacífica. Además, analizó los tipos de conflictos más frecuentes que se suelen producir en el contexto escolar (tanto entre estudiantes como entre estos y sus profesores) y, al mismo tiempo, estudió las posibles vías para su solución. Según el autor, los conflictos se producen por diferentes motivos: a) la interrupción en las aulas provocada por la desmotivación de alumnos que interrumpen el ritmo de la clase con risas, juegos y movimientos; b) la indisciplina producida por desórdenes, como incumplimiento de tareas, retrasos injustificados y falta de reconocimiento a la autoridad del profesor, lo que provoca agresiones entre compañeros, amenazas, desafíos o agresiones entre alumno y profesor o a la inversa; c) el acoso entre compañeros, caracterizado por procesos de intimidación y victimización entre iguales; e) vandalismo o daños materiales con destrucción intencionada y escritos o dibujos en las paredes u objetos con amenazas, obscenidades o insultos; f) violencia física con agresiones o extorsiones entre adolescentes; y g) la agresión sexual, problema que pasa inadvertido habitualmente.

Desde el ámbito educativo, el conflicto es una acción intencionalmente nociva/perjudicial que puede ser física o verbal, y que ocurre en contextos escolares y extraescolares, entre los agentes de la comunidad educativa como pueden ser alumnos, profesores, y padres. Arellano (2007) mantiene que en el conflicto escolar intervienen diferentes necesidades, intereses, y objetivos con distintos grados de intensidad que pueden provocar situaciones conflictivas entre las partes. Para Torrego y Fernández (2007), es una acción provocada en situación de indefensión, sumisión o inferioridad basada en una relación de asimetría de poder (una parte más fuerte y otra más débil), que se repite en un periodo escolar largo y recurrente de forma intencionada.

Desde una perspectiva amplia y pragmática, Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011) mantienen que el conflicto escolar es “el desacuerdo existente entre

personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque puedan no serlo” (p. 101).

Sin embargo, desde un planteamiento constructivo, los conflictos escolares, tal y como señala Rodríguez (2007) son oportunidades de aprendizaje que pueden resultar útiles y valiosas, al poder ofrecer a las partes enfrentadas, la posibilidad de desarrollar el razonamiento cognitivo y moral en beneficio de las relaciones familiares, afectivas e incluso de las futuras relaciones laborales del alumno. Asimismo, para Fernández-Martín et al. (2004), todo conflicto empieza cuando una parte o grupo percibe que la otra parte, le ha afectado negativamente, desde el mal funcionamiento del grupo hasta la solución necesaria para que este grupo se restablezca y se desarrolle con eficacia. Del mismo modo, Segura (2005) considera que la cultura escolar se debe convertir en un lugar de cambio cuando se presentan conflictos, con intervenciones tales como, el desarrollo de habilidades de comunicación y convivencia, además de la educación en valores, la construcción del autoconocimiento, autonomía, la comprensión crítica y la transformación del entorno. Resulta esencial, como refieren Pérez de Guzmán, Amador Muñoz y Vargas (2011) afrontarlo e intentar resolverlo en el momento de producirse, ya que si esto no ocurre seguirá aumentando, pudiendo afectar incluso, no solo a las partes implicadas, sino a otros miembros de la comunidad. Además, estos autores ponen de relieve que los conflictos escolares en sí mismos no son ni positivos ni negativos, por ello, es fundamental aprender a resolverlos desde este marco de referencia y teniendo como premisas la comprensión de este y la comunicación entre las partes implicadas. En este sentido, Fisas (2001) sostiene que el conflicto puede ser positivo o negativo dependiendo de cómo se gestione la situación conflictiva. Por tanto, el conflicto escolar puede servir de respaldo para el cambio y transformarse en reacciones positivas que van a permitir la renovación y el progreso de forma pacífica.

Vizcarra-Morales, Recalde-Rodríguez y Macazaga-López (2018) sostienen la necesidad de tener en cuenta la dinámica procesual del conflicto, así como, ofrecer alternativas educativas en las que vivenciar adecuadamente las emociones. En definitiva, tal y como indica Junco (2010) los conflictos escolares se producen por intereses contrapuestos, objetivos dispares y discrepancias.

Después de abordar en líneas generales el conflicto escolar, en el apartado siguiente delimitamos y analizamos los tipos de conflictos entre iguales, para establecer herramientas y mecanismos de resolución.

1.2. Más allá del conflicto: acoso escolar

Los conflictos escolares forman parte de la vida de los centros educativos, en algunos casos, no solo son riñas o enfados entre iguales, sino que, estas disputas se convierten en violencia escolar con repercusiones a nivel social e institucional. A continuación, recogemos algunos estudios entre los diversos agentes educativos (profesorado, alumnado y familias).

En los conflictos producidos entre el profesorado y el alumnado se encuentran: interrupciones en clase, actitudes negativas hacia los aprendizajes y ofensas hacia el profesorado; además, en la relación del alumnado contra las normas del centro, está el destrozo de materiales escolares, falta de puntualidad y absentismo. En cuanto a los conflictos relacionados contra el personal de servicios se encuentran ofensas, insultos y actitudes negativas como lanzarles objetos por las ventanas. En este sentido, Jurado de los Santos y Justiniano (2015), analizaron los conflictos entre estudiantes de ESO y sus docentes, estableciendo una relación entre la aparición de estas conductas, el fracaso escolar y los mecanismos de intervención educativa. Los resultados indicaron que los conflictos que desencadenaban en conductas disruptivas se caracterizaban por murmullos, ruidos, interrupciones de clase, insultos y tacos. En concreto, fueron los chicos los que presentaban más acciones violentas frente al grupo de las chicas que presentaban más conductas de tipo verbal (insultos, burlas, motes...). Entre los conflictos, destacan: enfados, pegar

a los compañeros y destrozos del mobiliario, seguidos de los referidos a la interacción con el profesor, como falta de interrupciones en clase y faltas de respeto. Como mecanismos de intervención educativa, se consideraron la adquisición de estrategias por parte del alumnado a través del desarrollo de habilidades de escucha, diálogo, así como, conocer y aprender a tener una visión crítica del medio social en el que se desenvuelve. Por su parte, el profesorado debe tener presente sus funciones docentes de orientación y guía, proporcionando recursos que ofrezcan acciones encaminadas a la mejora del clima escolar. Además, el aula debe enriquecerse con recursos que favorezcan el trabajo cooperativo y de colaboración entre docentes y estudiantes, a través de metodologías flexibles y organizativas.

Igualmente, se producen conflictos escolares en la relación familia/docente por una comunicación deficiente o discrepancias, que impiden llegar a acuerdos para establecer las pautas que pudieran regular las conductas disruptivas de los hijos/as (Junco, 2010). En un sentido similar, pero en relación con los conflictos entre iguales, Rojo, Bermejo y Sainz (2016) añaden que poner motes a compañeros, hurtos, ocupar el pupitre del otro, discriminación, peleas en el recreo, insultos y mentir sobre otros compañeros, entre otros, son los conflictos más frecuentes.

En este sentido, el maltrato escolar y el acoso son los dos tipos de conflictos que más preocupan en la sociedad actual. El acoso escolar (*bullying*), es entendido como un maltrato intencionado de forma reiterada entre iguales. Inicialmente este término es introducido por Olweus (1998) a nivel internacional. El autor sostiene que se produce acoso escolar cuando un alumno es agredido repetidamente con acciones negativas por uno o varios compañeros. Este fenómeno se expresa con agresiones físicas, verbales y/o exclusión social. Así, Benítez y Justicia (2006), señalan que la definición de acoso escolar está sujeta a ciertos criterios como son: a) desequilibrio de poder entre la víctima y agresor; b) frecuencia (al menos una vez a la semana) y duración (prolongación mínima de seis meses); c) intencionalidad en el maltrato para obtener un beneficio social, material o personal; y d) intencionalidad de hacer daño.

Además, los autores distinguen, por una parte, las agresiones físicas directas (patadas, puñetazos, empujones y amenazas con armas) y las verbales (insultos y chantajes). Y, por otra parte, las agresiones físicas indirectas (esconder propiedades, dañar materiales, robar...) y las de carácter verbal (poner motes y expandir rumores). Para Cerezo (2018) es una forma frecuente y recurrente de maltrato intencionado entre estudiantes que persiste en el tiempo, a través de conductas violentas espontáneas (agresiones físicas directas o indirectas, insultos, comentarios racistas u homófonos etc.) realizadas por diversión y que producen un desequilibrio entre iguales, apoyados por observadores que a menudo guardan silencio.

Las consecuencias del acoso, según Martínez y García (2002) podrían afectar a todos los alumnos en un momento dado, ya sea como observadores, víctimas o agresores. Produciendo consecuencias negativas en todos los agentes educativos, en el caso de los observadores pasivos generando miedo a poder ser víctimas de la agresión que observan, la víctima experimenta miedo, siente el rechazo de los demás y esto puede llevar a la pérdida de confianza en sí misma y en los demás; junto a problemas de rendimiento escolar y baja autoestima. En el papel de agresor hay que tener en cuenta que disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía y se refuerza un estilo violento, que puede resultar grave para su desarrollo e interacción social futura; y en el centro educativo se reduce la calidad de vida de todos sus miembros, dificultando el logro de algunos objetivos educativos y se produce un aumento de los problemas ya existentes y especialmente, la aparición de tensiones entre los distintos agentes.

En este sentido, Vallés, Olivares y Rosa (2014) distinguen entre el acoso clásico en contextos escolares y el que se produce en los nuevos escenarios virtuales en la red, que han dado paso a la aparición de nuevos fenómenos acosadores como es el caso del *grooming* (abuso sexual a través de medios electrónicos) y *sexting* (enviar o pedir imágenes con contenido erótico a través de dispositivos tecnológicos) identificándose ambos a través del concepto de *ciberbullying*. Este es entendido como una forma de acoso escolar, intimidación y divulgación de actos

violentos, por medio de las tecnologías interactivas. De manera que, este tipo de acoso escolar ha ido evolucionando con los avances tecnológicos en todos los ámbitos sociales y, sobre todo, en el ámbito escolar.

Para Hernández y Solano (2007), existen dos tipos de *cyberbullying*: el utilizado como reforzador del *bullying*, o sea, el ya iniciado en el centro educativo y que tiene como continuación la agresión a través de las tecnologías de la información y comunicación; y el acoso entre iguales sin antecedentes, es decir, sin motivo aparente donde el adolescente recibe formas de hostigamiento, a través de las redes sociales. En ambos casos, se trata de un tipo de violencia escolar ejercida por adolescentes familiarizados con las nuevas tecnologías. Según las autoras se trata de vejaciones y mensajes ofensivos realizados mediante el correo electrónico, imágenes, vídeos, audios y en ocasiones, creación de identidades falsas y suplantación de identidad. Igualmente, el uso irresponsable del teléfono móvil se convierte en el medio más utilizado por los alumnos, con llamadas a horarios inadecuados, insultando, gritando, enviando mensajes aterrizantes y llamadas con alto contenido sexual, con el propósito de querer asustar a la víctima; junto a grabaciones violentas (insultos, amenazas, palizas, acoso sexual, grabación en los vestuarios, bromas pesadas...). Se trata de intimidaciones y acoso a las víctimas para después difundir estas grabaciones por internet jactándose de su conducta violenta hacia otros adolescentes, como burla, diversión y siempre con el objetivo de humillar y estigmatizar a ciertos compañeros, lo cual tiene efectos psicológicos y sociales graves en el adolescente que las sufre.

1.3. Causas del conflicto escolar

Algunas causas que provocan conflictos escolares según Binaburo y Muñoz (2007) son aquellas que se refieren a diversos aspectos, como los siguientes:

- *La organización del centro*, relativa a la falta de normas disciplinarias consensuadas y de seguimiento individualizado; escaso tiempo para realizar

las funciones de tutoría; falta de equilibrio entre los contenidos curriculares y el aprendizaje para la vida diaria; escasez de espacio y participación y poco tiempo del profesorado de ESO en las aulas.

- *El profesorado*, el cual puede tener poca formación en técnicas de resolución de conflictos; el trabajo individual por departamentos que puede dificultar la comunicación con otros compañeros, lo que impide la falta de coordinación; junto a horarios muy ajustados para impartir la materia sin tener en cuenta las necesidades del centro; escasez o falta de trabajo cooperativo; poco reconocimiento social y necesidades de formación autodidacta ante los cambios.
- *El alumnado*, que puede presentar carencias como la escasez de habilidades sociales, escasez de valores interiorizados, poco reconocimiento al equipo directivo, ausencia de expectativas sociales, desmotivación y autoestima baja.
- *La familia*, en relación con la ausencia de límites y/o escasez de tiempo para educar a los hijos con pérdida de legitimidad. Junto a una sociedad que tolera ciertas violencias, aunque condene otras más graves.
- *Las desigualdades sociales*, entre estudiantes y la falta de compromiso con la educación de los centros educativos.

Si tomamos en consideración la percepción del profesorado en relación con las causas del conflicto, Godás, Santos y Lorenzo (2008), mantienen que las causas de estos conflictos se atribuyen a la indisciplina, la insatisfacción del alumnado con respecto a algunas asignaturas, la falta de motivación del profesorado, la educación recibida en el contexto familiar, la ausencia de normas en el centro educativo, problemas individuales y desmotivación de los estudiantes. A su vez, Cerezo (2011) señala entre otras, la escasez de información sobre las normas de convivencia por parte del alumnado, teniendo en cuenta la percepción de padres, docentes y estudiantes. Además, los padres señalan la falta de tiempo y comunicación con sus hijos y la influencia de los medios de comunicación, con modelos sociales inapropiados que fomentan la violencia.

Dópico (2011), subraya además que el conflicto escolar en la ESO es difícil de evitar, teniendo en cuenta que el alumnado escolarizado en IES, son adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que rechazan las normas de convivencia elaboradas por el profesorado. Según el autor, la mayoría de los conflictos escolares los provocan alumnos reincidentes, siendo los motivos principales que llevan a estos a provocar conflictos el mal comportamiento en clase y las contestaciones inadecuadas.

De forma similar, Ramón, García-Longoria y Olalde (2019), consideran que los conflictos escolares pueden producirse y desarrollarse en función del contexto y en cualquier momento. Además, la presencia de conflictos en el ámbito educativo no es sinónimo de violencia, según los autores, puede que la causa de los conflictos observados en un momento determinado sean la consecuencia de un conflicto escolar original que no se resolvió. Por lo tanto, no dependen de una única causa, se trata de múltiples causas interrelacionadas entre sí. Los autores siguen sosteniendo que la solución no es eliminar los conflictos escolares, por ser una tarea difícil en grupos de adolescentes, lo importante es abordarlos desde una perspectiva educativa y axiológica. En este sentido, consideramos importante dedicar el siguiente apartado a la revisión de algunos estudios con el propósito de conocer la percepción que tienen el alumnado, el profesorado y la familia de la convivencia escolar, así como de los conflictos que se producen en el ámbito educativo para posteriormente analizar medidas de prevención e intervención.

2. LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LOS CONFLICTOS POR LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS: REVISIÓN DE ESTUDIOS

En este apartado abordaremos las percepciones que tienen del conflicto y de la convivencia escolar los distintos agentes implicados (alumnado, profesorado y familia) en el contexto escolar. De manera que, a continuación, se analizan distintas investigaciones realizadas al respecto por orden cronológico.

Para Del Barrio (2002) el maltrato escolar, es uno de los conflictos más frecuentes que se producen con mayor prevalencia en los cursos de 1.º y 2.º de ESO, entre los que destacan la agresión verbal y la exclusión social, seguidos por agresiones físicas y chantajes, robar o romper materiales y en menor medida los de acoso sexual, según la percepción de los profesores.

También, Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003), analizaron los diferentes tipos de agresiones entre iguales, en distintos centros educativos españoles, a partir de los resultados del Informe del Defensor del Pueblo (2000). La muestra la formaron 3.000 estudiantes de ESO desde su perspectiva de testigo, víctima o agresor y con la participación de la jefatura de estudios. Los resultados afirmaron que el acoso entre adolescentes que más prevalencia tiene es la exclusión social y la agresión verbal, evidenciándose diferencias entre los diferentes centros. El mayor número de agresiones verbales, la exclusión social, las agresiones físicas indirectas y las amenazas se evidencian en 1.º y 2.º de ESO en lugares como el aula, el patio, los pasillos y la salida del centro. Sin embargo, la jefatura de estudios manifestó que era más relevante atender a las dificultades de aprendizaje, a la falta de implicación familiar y a la falta de recursos humanos y materiales, que al tema de los conflictos o del acoso entre iguales. Aunque reconocieron que la violencia iba en aumento, señalando que las conductas disruptivas son las más frecuentes, seguidas de las agresiones de los alumnos a los profesores y el vandalismo.

En la investigación de Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003), se analizó la percepción que profesores y estudiantes tenían sobre los conflictos producidos en el centro escolar, entendidos como falta de disciplina en el aula. La hipótesis de partida fue que existen profundas discrepancias en la percepción que tienen ambos, tanto sobre cuáles son los comportamientos objeto de castigo, como acerca de las formas de intervención o castigo aplicadas por los profesores. Los resultados evidenciaron percepciones distintas entre unos y otros, confirmándose su hipótesis de partida que se verificó. En este sentido, se observaron diferencias

entre las percepciones de ambos agentes, tanto en el tipo de indisciplina como en las medidas punitivas aplicadas por los profesores y las recibidas o constatadas por los alumnos, lo que explicaría que, una parte de estas medidas no sean percibidas por los alumnos, por lo tanto, cabe esperar que estos reincidan en el mal comportamiento. Además, los profesores afirman que intervenir en los comportamientos disruptivos en el aula, pero esta acción no era reconocida como un castigo por los alumnos.

En esta misma línea, Godás et al. (2008), analizaron la percepción sobre la convivencia escolar que tienen estudiantes (de ESO y Bachillerato), sus profesores y sus padres. Los resultados manifiestan diferencias en la percepción de los tres agentes implicados (profesorado, alumnado y familias). En cuanto a las causas de los problemas de convivencia, las familias las atribuyeron a la desmotivación del alumnado. El profesorado se percibió sin autoridad y que este tipo de problemas los generaba el alumnado repetidor en mayor medida; y el alumnado percibió la falta de vocación de ciertos profesores y a la insatisfacción con ciertas materias escolares. En cuanto a las conductas sancionadas, hubo coincidencia en la percepción entre alumnado y profesorado, en las siguientes: falta de respeto, sentarse de forma incorrecta, responder mal, el daño a los materiales, no traer material a clase y la falta de participación. El alumnado además de estas completó su percepción con hacer bromas en clase o realizar comentarios inapropiados. En cambio, las familias se refirieron en su percepción a las agresiones físicas o verbales hacia el profesorado y al deterioro del material del IES. También se hallaron coincidencias en la percepción de las medidas de convivencia entre los tres agentes como: en el cumplimiento de las normas, la participación del alumnado en el Reglamento de Régimen Interior (RRI) y la mejora de los recursos del centro para la mejora de la convivencia y, a nivel general, en que la prevención del conflicto es una medida muy eficaz para anticiparse a los problemas de indisciplina.

Igualmente, el trabajo de Gázquez, Pérez-Fuentes y Fernández (2011) analizó la percepción de los docentes de varios países (España, República Checa y

Hungría) respecto a la convivencia con los demás compañeros, alumnado y familias, así como la participación de estas en la vida del centro educativo. La muestra la formaron 347 docentes de ESO (106 profesores y 241 profesoras), pertenecientes a diez centros españoles, cinco húngaros y cinco de la República Checa. El instrumento para la recogida de información fue el Cuestionario de dificultades de la Convivencia Escolar de Ortega-Ruiz, Del Rey y Fernández (2003). Los resultados mostraron las percepciones de los docentes de los tres países europeos. Así, los docentes españoles, son los que mejor se autopercebían en la relación con sus compañeros. Los docentes húngaros, se percibían con una buena relación con las familias y los checos, son los que se percibieron con peores relaciones con los estudiantes. Con respecto a la prevalencia de las conductas violentas, los docentes españoles señalan las agresiones verbales (insultos, poner motes y hablar mal). En referencia a la participación de las familias en la vida del centro, son los docentes húngaros y checos, con respecto a los españoles, los que dan más importancia a esta cuestión.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre la convivencia escolar, Dobarro, García y Álvarez (2013) analizaron distintas medidas para favorecer la convivencia en el alumnado de los IES. En la investigación participaron 2.597 estudiantes de 1.º a 4.º de ESO, a los que se les aplicó un Cuestionario para evaluar las medidas de mejora de la convivencia, en torno a aspectos organizativos del centro y del aula, resolución de conflictos, metodología, relación entre iguales y relación familia-centro. Los resultados mostraron que las medidas que los estudiantes perciben como menos habituales para favorecer la convivencia en el centro son, el consenso de normas, la educación en valores y la resolución de conflictos. Según los autores estos resultados se deberían tener en cuenta en futuros estudios, para poder prevenir distintos tipos de violencia y así contribuir a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

De Mesa-Melo, Soto-Godoy, Castillo y Urrea-Roa (2013) evaluaron la percepción de la convivencia escolar, entre estudiantes y profesores de 9 centros

educativos. Los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Los resultados señalaron que la convivencia percibida por los adolescentes de los centros evaluados en general fue deficiente debido a un clima escolar poco satisfactorio, en el que se producen agresiones verbales (insultos), conductas agresivas, falta de respeto e intolerancia de profesores. Además, los profesores manifestaron que los adolescentes son vulnerables al consumo de drogas y alcohol sin contar con el apoyo de los padres. Sin embargo, los docentes se perciben con bienestar subjetivo muy diferente al de los estudiantes. Es decir, mientras que los estudiantes consideran que los conflictos escolares no se solucionan, los docentes consideran que se llega a acuerdos con diálogo y acuerdos basados en procedimientos de mediación escolar.

Por otra parte, la investigación de Herrera, Rico y Cortés (2014), tuvo por objetivo analizar la percepción del clima escolar de un centro educativo desde tres perspectivas: docentes, estudiantes y directivos. El instrumento utilizado contemplaba las siguientes dimensiones: Convivencia, Conflicto Escolar e Intervención, adaptado a partir del Protocolo para la Medición de la convivencia en los Centros Educativos No universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (Gómez-Bahillo et al., 2006). Los resultados indicaron que a nivel general los docentes y directivos percibieron una buena convivencia escolar. Sin embargo, los estudiantes apreciaron el centro escolar como lugar de formación, en el que la convivencia se ve alterada por problemas de relación entre docentes y estudiantes como, ofensas verbales, apodos, burlas, agresiones físicas, hurto, robo y daños materiales, por lo que, en palabras de los autores es necesario el desarrollo de proyectos y programas, para la promoción de la convivencia escolar.

En la Región de Murcia, Nicolás (2016), analizó la percepción de los estudiantes respecto a los aspectos más importantes que afectaban a la convivencia de estudiantes en la ESO, seleccionando varios IES de las comarcas de la región. Para recoger la información se diseñó un cuestionario con la intención de “Conocer

la situación actual de la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Murcia desde la valoración del alumnado” (Nicolás, 2016, p.204). Los resultados informaron que, la percepción del alumnado sobre la convivencia escolar fue favorable, sin evidencia alta de conductas conflictivas. Además, los estudiantes percibieron que la comunicación con la familia es la herramienta más eficaz para resolver este tipo de conflictos. Entre las propuestas de este estudio para mejorar la convivencia escolar en los IES, se plantea una serie de iniciativas, como las siguientes: implementar un plan de actuación basado en el fomento de las habilidades sociales, con actividades de buenas prácticas para fomentar la convivencia dirigidas a alumnado, profesorado y familias; la creación de comisiones formadas por el profesorado y el alumnado, fomentando su participación en la elaboración de las normas del centro, las medidas para la resolución de conflictos y la formación del profesorado.

La investigación de García, Sola y Peiró (2016), tuvo un doble objetivo: por un lado, analizar e interpretar la percepción que tienen los docentes sobre los problemas principales de indisciplina asociados a la convivencia escolar y, por otro lado, analizar las técnicas que utilizan los docentes en las aulas para solucionar estos problemas de indisciplina, la educación en valores y el desarrollo de habilidades en el alumnado. Los participantes fueron 33 docentes a los que se les aplicó un cuestionario denominado “*Estudio de la convivencia educacional*”, y a nivel cualitativo se formularon entrevistas en relación a actitudes, creencias y percepciones sobre problemas asociados a indisciplina en el aula; las técnicas utilizadas habitualmente y los valores promovidos en el aula. Los resultados de la percepción que tienen los docentes sobre los problemas que se producían con más frecuencia en el aula y afectaban a la convivencia fueron el abuso entre iguales, las adicciones, las agresiones, hablar en clase o utilizar el teléfono móvil, entre otras. En cuanto a las medidas disciplinarias a tomar y según la gravedad del caso se señalaron, expulsar al alumno de clase, hablar a solas con él, cambio de pupitre, hablar con la familia, cumplimentar un parte de incidencia o la derivación al departamento de orientación. En cuanto a las habilidades promovidas en el aula

destacan la autorregulación, la empatía, el diálogo, el respeto y la negociación. A pesar de ello y según este estudio, no parece haber evidencias de problemas graves en las aulas de este IES, ya que la indisciplina se da en una minoría, interrumpiendo el ritmo de la clase.

Fuentes y Pérez (2019), analizaron la percepción que tenían 58 familias de estudiantes sobre la convivencia escolar. Para recoger la información se utilizó el cuestionario sobre convivencia escolar de Ortega-Ruiz y Del Rey (2003), versión para padres. Complementándose con entrevistas sobre situaciones de conflictividad producidas en el centro educativo y estrategias para mejorar la convivencia propuestas por las familias. Los resultados mostraron diferencias entre la percepción de la convivencia escolar entre el alumnado, el profesorado y las familias. En general, estas tienen una percepción favorable de las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Sin embargo, la percepción entre estudiantes es diferente, con un alto porcentaje en peleas, apodos, insultos, exclusión, faltas de respeto, conductas disruptivas, violentas y maltrato escolar, en perjuicio del clima escolar.

En definitiva, tal y como se ha abordado a lo largo de este apartado y el respaldo de los resultados de los distintos estudios analizados, de una manera u otra, la convivencia y el conflicto son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad, de lo que se desprende que no todo conflicto significa una amenaza para la convivencia, sino que de acuerdo con Jares (2006) es más bien una oportunidad de cambio si se aprende a gestionarlo. En este sentido, cobraría importancia las medidas de prevención e intervención para empezar por resolver los problemas de convivencia escolar, al que dedicamos el siguiente apartado.

3. MEDIDAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Los problemas de convivencia escolar son un hecho cada vez más incipiente, en el que se torna necesario desarrollar medidas, estrategias, proyectos y programas que puedan paliar o intentar resolver esta realidad en los centros escolares con pautas claras de actuación y que ofrezcan una solución ajustada a la problemática.

La prevención de los conflictos escolares resulta decisiva, para conseguir una convivencia de calidad en los centros educativos. Para ello, en primer lugar, recogemos el marco legislativo que tenemos al respecto sobre convivencia escolar, en segundo lugar, abordaremos algunas medidas generales de convivencia desde una perspectiva preventiva y psicoeducativa y, en tercer lugar, señalaremos posibles respuestas: como medidas educativas para resolver los conflictos escolares y algunos programas de convivencia eficaces que ya han sido implementados en algunos los centros escolares.

3.1. A nivel administrativo: la legislación

Haciendo un breve recorrido por las principales leyes educativas en lo referido a convivencia escolar en los últimos 50 años encontramos la Ley General de Educación (LGE, 1970); la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), vigente actualmente. Para ello, nos centraremos en la Región de Murcia, puesto que los participantes de nuestro estudio empírico pertenecen a un centro educativo de ESO de esta Región.

Así, la LGE (1970), surge con el deseo de equiparar a España con otros países europeos, siendo durante veinte años el referente normativo en educación.

Sin embargo, en materia de convivencia escolar, es la LOE (2006), en su Título Preliminar, capítulo I: Principios y Fines de la educación (apartado K) la que recoge lo siguiente: “La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 17165).

Con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), la convivencia escolar se reafirma con más fuerza, al destacar que, el objetivo fundamental de todo el proceso educativo es la convivencia positiva centrada en la colaboración y el desarrollo de valores de igualdad, solidaridad y justicia para prevenir los problemas que puedan surgir con un enfoque proactivo, para anticiparse a cualquier posible situación de acoso, conductas violentas, discriminación, abuso, exclusión, hostigamiento o casos de autolisis. Además de recoger medidas y actuaciones para favorecer la convivencia escolar, regida por principios como: el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en un clima de respeto mutuo; la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y la colaboración de las familias en el cumplimiento de normas de convivencia para prevenir y resolver los conflictos. Así como, el valor de medidas y actuaciones de carácter preventivo para la resolución pacífica de conflictos a través de acuerdos, compromisos y mediación escolar.

Todos estos principios regulados en la LOMCE (2013), quedan recogidos en el *Plan de convivencia* de los centros. Dicho documento se elabora para dar respuesta educativa a estos problemas y en él se incluye el RRI, que se dará a conocer a todos los miembros de la comunidad escolar, las normas de convivencia, y los derechos y deberes de todos los usuarios; el consejo escolar; el Claustro; y la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). La Figura 3.1 recoge un resumen de la legislación expuesta.

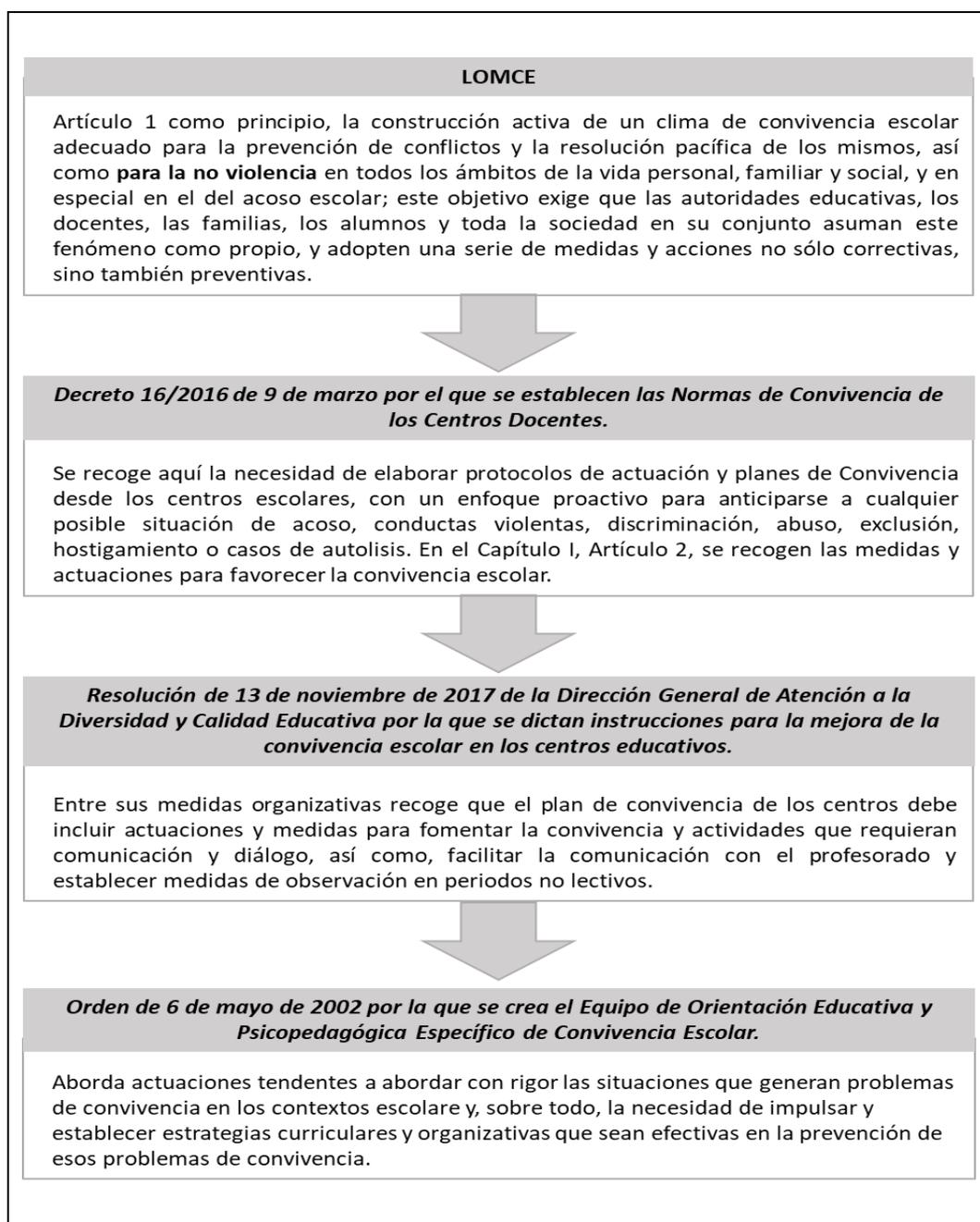


Figura 3.1

Niveles de concreción sobre la convivencia escolar en la legislación española y en la Región de Murcia

Fuente: elaboración propia

El marco legislativo sobre convivencia escolar en la Región de Murcia está regulado por: el Decreto 16/2016 de 9 de marzo por el que se establecen las Normas de Convivencia de los Centros Docentes y la Resolución de 13 de noviembre de 2017 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos.

Debido a los problemas de convivencia escolar, en la Región de Murcia surge el Observatorio de Convivencia Escolar (Decreto nº 276/2007, de 3 de agosto) para recoger, analizar y evaluar la convivencia en los centros docentes. Su finalidad es proponer planes de mejora como órgano permanente para la elaboración de modelos de convivencia, con estrategias de desarrollo de habilidades sociales, asesoramiento a las familias sobre los planes elaborados y la formación del profesorado en materia de prevención, resolución de conflictos y habilidades sociales.

3.2. Propuestas Generales

Como indican Gómez, Matamala y Alcocel (2002) es importante trabajar para construir la convivencia, a través de, entre otras, las siguientes claves: favoreciendo actitudes adecuadas proconvivencia, la formación del profesorado, las habilidades sociales en el currículum, la participación del ámbito familiar y la promoción de un clima de tolerancia y de aceptación de los demás.

En este sentido, anteriormente, el informe Delors (1996), fruto de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, de la UNESCO, hace referencia a la necesidad de “aprender a vivir juntos” dentro del contexto académico. Favoreciendo la empatía y la comprensión, a través de la realización de proyectos comunes y respetando valores como la diversidad cultural y de opinión.

Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2016), apuntan que, para transformar el conflicto en las instituciones educativas de forma positiva, se deben

llevar acciones como la implementación de normas de clase basadas en una disciplina democrática o el desarrollo de programas, acciones específicas, aprendizaje de estrategias y habilidades de educación para la paz y los derechos humanos entre otras.

Ante esta realidad, el docente desempeña un papel muy relevante, tanto en la creación de un clima de convivencia en beneficio de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, como en su mejora y en la resolución pacífica de los conflictos.

Para Pérez de Guzmán et al. (2011), en este proceso es preciso involucrar a toda la comunidad educativa (incluida la familia) y hacer conscientes a todos los miembros implicados en la misma, de la responsabilidad que debe asumir cada uno de ellos. O tal y como refiere Fierro (2011) construir entre todos los miembros de la comunidad escolar prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y participativas que aborden el conflicto de manera que, las partes implicadas salgan beneficiadas del mismo.

García y Ferreira (2005), señalan algunas estrategias para ponerlas en práctica con el alumnado en beneficio de la convivencia escolar como, la necesidad de establecer unas normas claras y consensuadas desde un principio: derechos y deberes, aprender a escuchar y ser escuchado, respeto a los demás, aprender a convivir y cooperar desde la tolerancia y asumir responsabilidades. Otra medida para solucionar los conflictos es la ayuda entre alumnos favoreciendo el diálogo y la escucha activa. Así pues, el análisis de estas estrategias implicaría la elaboración de planes, programas, proyectos y modelos de intervención a tener en cuenta en los centros educativos para la mejora de la convivencia escolar.

En esta línea, Garaigordobil (2017) analizó las estrategias que se utilizaban en un IES, para resolver los conflictos y las relaciones establecidas entre la conducta antisocial y su implicación en situaciones de *bullying/cyberbullying*, en una muestra

de 3.026 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Los resultados, confirmaron que los adolescentes con puntuaciones altas en conducta antisocial estaban implicados en estos conflictos en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y en las formas de resolver los conflictos (cooperativa, agresiva y pasiva). Es decir, esta investigación clarificó cómo los observadores e incluso las víctimas de situaciones de acoso presencial y tecnológico, tienen mayor nivel de conducta antisocial y suelen resolver los conflictos interpersonales con estrategias agresivas, participando en situaciones de acoso, como agresor u observador de acoso a otros compañeros. Según la autora, la implementación de programas psicoeducativos con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa se convierte en una medida eficaz para poder prevenir algunos de estos conflictos.

Así, Junco (2010) sostiene que resulta primordial inculcar en el alumnado con edades tempranas buenas prácticas a través del diálogo y hacerlo participe en proyectos y programas de resolución de conflictos, con actividades basadas en el trabajo cooperativo, habilidades sociales y dinámicas de grupo para mejorar la convivencia, tutorías de grupo-clase y confección y revisión de los documentos de centro como el RRI, en el que se recogen los derechos y deberes del alumnado. De esta forma se podría prevenir la aparición de situaciones conflictivas en el aula durante la adolescencia.

Tal y como sostienen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), es necesario implementar en los centros prácticas pedagógicas con modelos multidisciplinares, que incluyan a diversos agentes educativos. La prevención no se puede orientar únicamente a la reducción de los episodios de conflictividad, sino que debe ir enfocada a buscar una convivencia positiva y constante. En este sentido, Jares (2002) sostiene que la administración debe apoyar a los centros educativos para favorecer la convivencia con cuatro tipos de medidas: a) la formación del profesorado; b) la dotación de recursos humanos (educadores y trabajadores sociales), para establecer conexión entre el centro y las familias desfavorecidas; c)

medidas específicas desde los departamentos de orientación y profesorado especialista y d) la implementación de programas para impulsar un clima positivo en los centros educativos.

Calvo (2002), propone que el docente debe asumir un papel activo frente a los comportamientos conflictivos de los alumnos en beneficio de la convivencia escolar. Por un lado, a través de la reflexión por parte del alumnado sobre la percepción de la conflictividad en el centro educativo y sus causas; y, por otro lado, realizar un análisis de los problemas de convivencia para establecer actuaciones sujetas a cada situación real.

Atendiendo a estas consideraciones, Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita (2003) señalaron los principales modelos de intervención y los ámbitos en los que se pueden desarrollar para mejorar la convivencia; distinguiendo aquellos modelos que sancionan y aquellos que restablecen y fomentan las relaciones interpersonales. En el primer caso, las medidas consisten en hacer entender al alumno, que de repetirse la conducta inapropiada puede tener serias repercusiones disciplinarias. En el segundo caso la intervención tiene un efecto pedagógico y no punitivo, en el que se dialoga con el adolescente para que tome conciencia de su acción. En esta segunda intervención las autoras distinguen cinco bloques de medidas como son:

- *Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro:* se basa en analizar la situación y revisar las concepciones que los docentes, familias y adolescentes tienen de la convivencia escolar.
- *Actuaciones en el centro:* cuyo objetivo es fomentar y desarrollar un buen clima de centro a través del establecimiento de normas claras y estrategias específicas de prevención. Lo cual favorecerá y potenciará las relaciones interpersonales, contribuyendo al desarrollo social y moral entre los adolescentes y en general entre todos los miembros de la comunidad escolar.

- *Actuaciones en el aula*: para llevar a cabo la intervención con el grupo mediante actividades inclusivas y cooperativas, en beneficio de un clima afectivo y relacional.
- *Actuaciones con la familia y el entorno*: este tipo de medida es necesaria para poder compartir los criterios adoptados con ambos contextos y mantener una información fluida, clara y concisa que nos permita planificar actuaciones conjuntas, siendo el tutor una figura clave en este proceso.
- *Evaluación de la intervención*: analizar todas las intervenciones realizadas en esta línea para modificar y reestructurar aquellos aspectos que no hayan sido valorados positivamente y requieran de su mejora.

Las autoras consideran que este tipo de medidas debieran estar incluidas en el Plan de Convivencia y en el RRI de los centros educativos.

Por su parte, Del Rey y Ortega-Ruiz (2007), clasifican las medidas para la mejora de la convivencia escolar en cuatro bloques:

La mejora de la organización escolar, con acciones encaminadas al desarrollo democrático y dialogado por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, con el establecimiento de canales de comunicación, respeto a las decisiones tomadas y a las normas establecidas.

- *El trabajo en el aula*, con actividades a realizar con el alumnado centrado en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto, la empatía, la expresión de emociones y la actitud activa ante situaciones injustas.
- *La formación del profesorado*, entre las que se encuentran diversas modalidades como jornadas, seminarios, cursos y grupos de trabajo en otros centros educativos, que fomentan la sensibilización, la información y la formación, así como, el desarrollo de competencias profesionales y estrategias específicas.

Asimismo, Gil, Chillón y Delgado (2016) sostienen que la formación y actualización del docente debe ser continua y eficaz, ya que los problemas de conducta son inherentes a la profesión, por lo que el docente debe conocer y saber emplear estrategias y líneas de actuación para intervenir de manera eficaz.

En este sentido, la formación del profesorado se convierte en un proyecto de innovación basado en el aprendizaje, reflexión y análisis de la realidad escolar de los centros educativos, que servirá para aportar nuevas estrategias metodológicas en materia de convivencia escolar, puesto que, un profesorado que descuida su función docente y no atiende las necesidades de su alumnado o lo hace de manera deficiente, se convierte en la base de la aparición de problemas de convivencia, tales como conductas disruptivas o malestar entre el alumnado (Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas, 2013).

La función docente es relevante para conseguir una convivencia democrática, con herramientas que ayuden a gestionar el control del aula. En este sentido, la formación satisfactoria del profesorado brinda el conocimiento de recursos para mantener la convivencia escolar, prevenir conflictos y su tratamiento, ya que la experiencia docente por sí sola no garantiza mantener un buen clima de aula (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez & Álvarez, 2010).

Al respecto, Ramírez, Herrera, Mateos, Ramírez y Roa (2002), ponen de manifiesto que la formación inicial del profesorado debe contemplar:

1. Formación sobre el origen, naturaleza e incidencia de la conflictividad (en qué consiste, dónde se produce, quién la realiza, qué características tiene, qué efectos produce y las causas que la origine).
2. Formación sobre instrumentos de medida, necesarios para valorar la situación de conflicto e indicadores de observación (cuestionarios de intimidación, clima social de aula, escalas de ambiente familiar, inventario

de observación, cuestionarios para analizar los problemas del grupo-clase, toma de decisiones, sociograma...).

3. Formación para intervenir en la prevención y tratamiento de la conflictividad. El profesorado necesitaría formación conceptual, procedimental y actitudinal para: a) crear un clima positivo, promoviendo la participación y la comunicación a través de técnicas que favorezcan la responsabilidad y el aprendizaje cooperativo, orientando hacia la autogestión y autodisciplina; b) incorporación de estrategias curriculares, basadas en un programa en el que se desarrollan destrezas emocionales básicas (habilidades sociales y de comunicación, asertividad, autoestima, empatía y control del estrés). Así como el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, entre las que destaca la mediación escolar con la colaboración del alumnado.
4. Manejo y utilización de programas y métodos disuasorios como, la asamblea de clase, contratos, círculo de amigos y programas globales.

Por todo ello, la formación del educador se convierte en una herramienta eficaz para fomentar los principios de respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad en beneficio de un clima apacible de convivencia escolar.

Si en el estudio anterior de Ramírez et al. (2002), los autores destacan la importancia de la formación inicial, en el de González y Barba (2014) se subraya la importancia de la formación permanente y el desarrollo profesional del docente, con el objetivo de mejorar y enriquecer la práctica pedagógica; pudiendo ser capaz de analizar, examinar y reflexionar sobre aquellas situaciones que deterioran la convivencia escolar.

En línea con lo anterior, Boqué y García (2010) indican que las modalidades formativas se han ido adaptando a los cambios sociales y a la demanda formativa del profesorado en temas de convivencia.

De los estudios analizados, en este apartado, cabe resaltar que la mayoría apuestan por la idea de la mejora de la convivencia en los centros educativos implementando distintas medidas psicoeducativas, desde intervenciones centradas en modelos pedagógicos, que abogan por el diálogo con el alumno, hasta la creación y modificación de espacios dentro del centro escolar para reflexionar sobre lo ocurrido. Estas medidas, tienen en común, el papel tan relevante que juega el profesorado y la necesidad de que cuente con los apoyos suficientes y formación necesaria para poder solucionar este tipo de problemáticas. Dicha formación es un elemento clave para una buena gestión y control de la situación conflictiva. Para todo ello, también resultan esenciales los programas de formación en resolución de conflictos, que, se ha constatado en algunos estudios recogidos (Torrecilla, Olmos, Rodríguez & Martínez, 2016; Olmos, Torrecilla & Rodríguez, 2017; Castillo-Rodríguez, Córdoba & Gil-Madrona, 2018). Así pues, en el siguiente apartado abordamos algunos programas de resolución de conflictos y procedimientos que se están llevando a cabo en los centros educativos.

3.3. Alternativas de intervención para la mejora de la convivencia escolar

Cada vez más, se utiliza la expresión “gestión de conflictos” desde una perspectiva de intervención, a través de técnicas o desarrollo de competencias socioemocionales, tanto en el alumnado como en el profesorado, destacando el diálogo, el desarrollo de las habilidades sociales, la empatía, el autocontrol para la gestión del conflicto y la convivencia positiva en los centros, así como los planes de convivencia (Redorta, 2004).

En este sentido, son cada vez más frecuentes en los IES la implementación de programas y nuevos procedimientos para la resolución pacífica de los conflictos, que afectan a la convivencia, como la mediación escolar y la ayuda entre iguales, entre otros. Para Ortega-Ruiz, Del Rey y Fernández (2003) son programas encaminados a diversas acciones que mejoran la organización escolar, orientados al diálogo y a la participación en la vida del centro y respeto a las normas; así como

a la formación del profesorado a través de jornadas, seminarios, cursos, grupo de trabajo, estrategias de mediación escolar y otras formas de gestión de la disciplina en el aula; enfocados a actividades dirigidas a fomentar el diálogo en el grupo, la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la empatía. Desde esta perspectiva, el conflicto se presenta como oportunidad de crecimiento personal con soluciones y aportaciones constructivas (Lapponi, 2013).

Los programas basados en el aprendizaje de resolución de conflictos toman como punto de partida, un modelo de convivencia positivo de intervención una vez que ha aparecido el conflicto entre los que se destacan:

- *Programa del Alumno Ayudante*: promueve la ayuda entre compañeros con apoyo emocional, favoreciendo conductas de amistad. Su objetivo es mejorar la comunicación entre iguales y con el profesorado para resolver de forma pacífica los conflictos. Está basado en valores de respeto, diálogo y tolerancia (Andrés & Barrios, 2006).
- *Programa de Mediación entre iguales*: consiste en un proceso estructurado en el que alumnos voluntarios, son formados para mediar entre dos compañeros una vez producido el conflicto, ayudando a buscar soluciones que satisfagan a ambas partes (Cowie & Fernández, 2017).

Igualmente, Cerezo, Calvo y Sánchez (2012) proponen el programa CIP, un programa educativo dirigido a Concienciar, Informar y Prevenir, dirigido a enseñar a gestionar los conflictos escolares y fortalecer las relaciones interpersonales en beneficio de la convivencia escolar. Propone la intervención conjunta del equipo directivo, tutores, orientadores, alumnado de los diferentes cursos de la ESO y familias con actividades prácticas, sobre las consecuencias del acoso escolar; delimitar actuaciones en el caso de situaciones de acoso; sensibilizar y comprometer a todos los miembros de la comunidad de la educativa y finalmente, evaluar los resultados de la intervención educativa.

Además de estos programas, Torrecilla et al. (2016), sostienen que la preocupación por la mejora de la convivencia escolar en los centros se ha centrado tanto en la naturaleza del conflicto como en su prevención, con programas destinados a la formación de docentes. Según los autores, son programas para formar en estrategias de manejo de los conflictos, como es el caso de la mediación, destacando los siguientes: “Tiempo de conflictos” (Boqué Torremorell, 2005); la propuesta de Moliner y Martí (2002), con recursos en formación inicial; “Resolución de conflictos en las aulas” (Pérez de Guzmán, Muñoz & Vargas, 2011), y la propuesta de formación de mediadores docentes de Pulido, Cudris, Tirado y Jiménez (2014). Y los programas que consideran la formación de todos los miembros de la comunidad escolar (familias, docentes y alumnado), como es el programa “La pentacididad” (Salas & Serrano, 2000), a la vez que la “PECERA” (Muñoz, 2005), o el “Proyecto Sócrates” (Benítez, Tomás de Almeida & Justicia, 2005). En todos estos programas se abordan la coordinación, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la gestión de emociones, la comunicación eficaz y estrategias para la resolución de conflictos de forma constructiva y pacífica.

Por lo tanto, la formación permanente del profesorado se convierte en un factor clave en la convivencia escolar, la resolución de conflictos y el diseño de programas eficaces como los desarrollados por Olmos et al. (2017) con el objetivo de adquirir competencias de resolución de conflictos por los docentes de ESO. Los resultados pusieron de manifiesto que el programa denominado “Conflictos en positivo. C-Talco”, produjo cambios positivos en los docentes en la competencia “Resolución de conflictos”, lo que podría mejorar la convivencia en los centros de ESO.

En cuanto a los programas dirigidos al área emocional, Gómez-Ortíz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), sostienen que la capacidad para comprender los sentimientos de los demás (empatía cognitiva), y fundamentalmente, para vincularse emocionalmente con las personas (empatía afectiva), tienen un papel relevante en las dinámicas que afectan a la convivencia. En este sentido, los autores

mantienen que el profesorado supone un modelo para el desarrollo positivo, al poder detectar las necesidades emocionales y sociales del alumnado y desarrollar competencias socioemocionales; al mismo tiempo también, se podrían prevenir y detectar situaciones de acoso.

Luna-Bernal y De Gante-Casas (2017), estudian la vinculación entre el manejo de conflictos y la empatía en adolescentes. Comprobando una probable relación de la empatía, con los estilos de gestión de los conflictos empleados por los adolescentes para manejar los conflictos interpersonales que se les presentan con sus compañeros de ESO. En concreto, se proporciona evidencia sobre la probable relación directa o positiva del malestar personal con un estilo de gestión de conflictos competitivo y agresivo en los adolescentes; así como de todas las dimensiones de la empatía con los estilos de tipo complacientes y colaborativos para gestionar los conflictos. Tal y como afirman los autores, tales resultados están en línea con la literatura científica al respecto y contribuyen a profundizar la discusión sobre la vinculación entre el manejo de conflictos y la empatía, considerando, sobre todo, las relaciones entre los adolescentes y el contexto escolar.

Igualmente, Hernández, López y Caro (2017) relacionan la empatía con la construcción de un ambiente escolar sano, implementando metodologías y estrategias didácticas específicas. Para estos autores, la empatía permite que tanto niños, como adolescentes, adquieran conciencia sobre las necesidades de sus iguales, favoreciendo la comprensión, a través de la aplicación de planes específicos para su desarrollo. Observando una mejora de la convivencia escolar, y en la forma en la que el alumnado se enfrenta a los conflictos tras la implementación de dichas metodologías y estrategias educativas.

Otra aportación destinada a la resolución de conflictos y al desarrollo de la inteligencia emocional, es el programa PIECE de Vallés (2013) que está estructurado en unidades de trabajo que abarcan dimensiones emocionales, utilizando actividades específicas relacionadas con la educación emocional y el

planteamiento de situaciones interpersonales cotidianas en los centros de Educación Primaria y ESO. Los componentes del programa son: 1. Tratamiento educativo; 2. Entrenamiento de habilidades emocionales; 3. Entrenamiento cognitivo; y 4. Entrenamiento de resolución de conflictos interpersonales. La dimensión emocional es un aspecto clave de este programa, analizando las emociones de uno mismo, tanto en conductas de tipo verbal (amenazas, gritos, insultos, etc.) como en conductas motoras (empujones, golpes, agresiones, peleas, etc.), así como a las emociones que estas conductas generan en los demás. La finalidad es generar estados de ánimo positivos, como serenidad, calma...

Carbonell y Cerezo (2019), pusieron en marcha el programa de Convivencia e inteligencia emocional (CIE) en distintos centros educativos de la Región de Murcia. Con un objetivo doble: por un lado, ofrecer al alumnado estrategias de resolución de conflictos y problemas de convivencia y, por otro lado, comprobar la eficacia del programa CIE en la disminución de conductas de *ciberacoso*. Los participantes fueron 189 adolescentes de 1.º y 2.º de ESO. Para analizar el nivel de incidencia del *bullying* y del *ciberbullying*, se administraron los siguientes instrumentos: el Test Bull-S 2.2 (Cerezo, 2013) y el Test Messy (Matson, 1983) para evaluar las variables relativas a la IE. Los resultados indicaron una relación entre una baja IE y conductas agresivas, después de aplicar el programa CIE. Además, se apreció una disminución de agresores y de víctimas, asociado al aumento de la IE. Lo que explicaría la disminución de las *cyberagresiones* gracias a la IE.

Recientemente, hay estudios que apuntan a la importancia del desarrollo de la implementación de programas de inteligencia emocional destinados a profesores, para favorecer el manejo de los conflictos dentro del aula. Los autores destacan que estos programas aportan una serie de herramientas a los docentes en relación con los mismos (Valente & Lourenço, 2020). Incidiendo, además, que es un aspecto clave la formación de los docentes en esas habilidades emocionales desde su

formación inicial como docentes (Valente, 2019), confirmando las conclusiones de los trabajos recogidos a lo largo del capítulo.

En definitiva, como se ha abordado a lo largo del apartado, por una parte, variables como la empatía se convierten en decisivas en el manejo de los conflictos, y por otra, los programas de formación permanente del profesorado y alumnado, así como, los programas y métodos para la resolución pacífica de conflictos que resultan primordiales. En este sentido, Boqué (2004) defiende que los programas de mediación escolar fomentan la capacidad de trabajo en equipo, a favor de la resolución de los problemas; además, ofrecen ventajas no solo en la prevención e intervención frente a los conflictos, sino también en las posibilidades innovadoras y transformadoras del propio contexto educativo.

4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Tal y como hemos abordado anteriormente, el conflicto es consustancial e inevitable a la condición humana. Desde un punto de vista positivo, permite la renovación y el progreso de forma pacífica, favoreciendo las relaciones interpersonales con estrategias o técnicas de resolución como la mediación escolar, pero ¿en qué consiste esta estrategia y cuándo surge en España?

El trabajo de Viana (2019) recoge que la mediación escolar llega a España en la segunda mitad de los años 90, a través de experiencias piloto por parte del profesorado, basadas en experiencias llevadas a cabo en otros países. Además de grupos de experiencias basados en otros tipos de conflictos distintos a los escolares. De manera que, las primeras experiencias en España surgen en 1994. En concreto, son 25 años desde que se considera la mediación escolar en España en los centros de Educación Primaria, pero es en los centros de ESO donde más auge ha tenido, por ser la etapa donde se produce mayor incidencia de violencia escolar (Domínguez, Deaño & Tellado, 2020).

La mediación escolar se puede definir como un mecanismo de resolución de conflictos, en el que intervienen dos partes enfrentadas con la ayuda de un tercero neutral, favoreciendo un espacio de diálogo, en busca de una solución que favorezca a las partes implicadas por igual. Esta práctica en expansión empezó a utilizarse en los centros educativos ante la preocupación de algunos cambios sociales y culturales que afectaron a los procesos de socialización familiar y las tensiones entre los modelos de relación y de autoridad, unido a la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años y la diversidad sociocultural del alumnado (Carrasco, Villá & Ponferrada, 2016).

Para De Prada y López (2008) es una estrategia pacífica y voluntaria que favorece la comunicación y la colaboración entre las partes aportando soluciones en un proceso educativo confidencial, sistemático y formativo de toda la comunidad escolar, en la que se aprende a gestionar conflictos. Igualmente, Villaescusa (2010), afirma que es un procedimiento útil tanto para resolver conflictos como para fomentar la participación de las partes transmitiendo valores de respeto, dialogo y cooperación.

Para Ortuño (2013, p. 9) es:

Un proceso mediante el cual las personas son capaces de gestionar positivamente sus conflictos, con el objetivo de encontrar soluciones eficaces y satisfactorias para ambos. La mediación es un proceso novedoso que introduce la concepción del conflicto como situación neutral, ni positiva ni negativa, inherente a las relaciones humanas y cuyos resultados y repercusiones van a depender de la gestión que las personas desarrollen en torno a la situación conflictiva.

En este sentido, Viana (2015), añade que la mediación escolar es un recurso en pro de la convivencia escolar constructiva, basada en el diálogo entre las partes, como una estrategia para abordar los conflictos. Además, cuando esto es así, supone un recurso de interés para el centro educativo, ya que repercute tanto en la creación

de un clima escolar más positivo como en un cambio de actitud frente al conflicto. De acuerdo con Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez y Orozco (2017) la mediación tiene un enorme potencial de cambio educativo, suponiendo una oportunidad de desarrollo personal para los estudiantes, al enseñar que el problema no reside en los conflictos sino en la forma de abordarlos. Tal y como mantienen García et al. (2016), quienes indican que la mediación escolar no debería terminar en la resolución de conflictos interpersonales, sino que debería apuntar a un cambio de paradigma en el campo de la gestión de la convivencia, desde la perspectiva punitiva de la justicia hasta llegar a la restaurativa.

Torrego y Galán (2008), apuntan que la incorporación de los equipos de mediación en los centros educativos ha supuesto una mejora en la solución de conflictos, llegando a reducirse actuaciones tales como: número de partes, amonestaciones, expedientes disciplinarios, etc. Todo ello ha llevado, en los últimos años, a la aparición de diferentes iniciativas sobre la mediación escolar, como herramienta idónea para la mejora de las relaciones interpersonales. Además, García-Longoria y Vázquez (2013) añaden que una de las ventajas de la mediación escolar en la ESO es el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes, al favorecer relaciones cotidianas dentro y fuera del ámbito escolar.

En esta línea, García et al. (2016) señalan que la mediación escolar es percibida por los estudiantes como una oportunidad ventajosa, que les permite gestionar sus propios conflictos. Además, influye en la mejora de las relaciones interpersonales y en el clima escolar, considerada, por tanto, como una técnica facilitadora de la gestión de conflictos entre iguales, basada en la formación previa (García et al., 2017). No obstante, la escasez de recursos (humanos, económicos y materiales) y la falta de formación, pueden convertirse en obstáculos para su puesta en marcha (García-Raga, Martínez-Usarralde & Shuquillo, 2012).

García-Raga et al. (2018), analizan la percepción que los estudiantes tienen sobre la mediación, siendo esta positiva. Estos autores señalan la formación previa

como un aspecto importante, no solo en el alumno mediador, sino en toda la comunidad educativa. En este sentido, adquiere notoriedad la difusión del servicio de mediación entre los estudiantes. En cuanto al perfil del alumno mediador, sostienen los autores que la mayoría de los estudiantes reconoce tener cualidades para mediar; se consideran pacíficos y valorados por sus profesores. Aunque, en ocasiones se sienten cuestionados al realizar esta función.

Con respecto a la percepción del profesorado, Ibarrola-García y Iriarte (2013) también indicaron la valoración positiva de la mediación por parte de los docentes, al considerar que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo y la empatía. En pro de la labor preventiva que realiza y la adquisición de recursos y habilidades para afrontar situaciones diarias en el aula.

Según Aguirre (2005), para obtener beneficios de la mediación escolar, es necesario la implicación de toda la comunidad educativa, su inclusión en el proyecto educativo y el cumplimiento de todas las fases de este, puesto que, la mediación escolar establece lazos afectivos entre estudiantes y el centro educativo a través de canales favorecedores de relaciones interpersonales, la participación en proyectos comunes entre profesor/alumno, la atención a la diversidad y la gestión de las normas de disciplina incluidas en el Plan de convivencia (Ibarrola-García & Redín, 2013).

Además, de todo ello se desprende que para la puesta en marcha del proceso de mediación escolar, también es preciso, tal y como señala Cava (2014), tener en cuenta ciertos aspectos como son la sensibilización y concienciación por parte de la comunidad educativa; que los profesores, familias o alumnado sean capaces de llevar a cabo la mediación; tener en cuenta los tipos de conflictos a mediar; que haya mediadores formados y el tener un lugar apropiado, con horario establecido, para llevar a cabo la mediación.

En este sentido, Ortega-Ruiz y Del Rey (2006), sostienen que las fases del proceso de mediación escolar son las siguientes:

1. *Sensibilización e información*: en esta primera fase es necesario que se difunda el servicio de mediación entre los usuarios, por ser reconocido como un instrumento útil y en el que deben aceptarse sus condiciones.
2. *Selección de candidatos mediadores*: voluntarios que servirán de apoyo al proceso, teniendo en cuenta criterios como la aceptación de las normas básicas, motivación hacia el proceso, solidaridad, capacidad de diálogo y disponibilidad de tiempo para el desarrollo de futuras mediaciones.
3. *Formación de los mediadores*: a través de sesiones organizadas con contenidos teóricos y prácticos referidos al desarrollo de la empatía, la capacidad de diálogo, la naturaleza del conflicto y la escucha activa, llevados a cabo por expertos, que son un grupo de docentes con formación previa y alumnos seleccionados como futuros mediadores.
4. *Desarrollo del proceso de mediación*: esta fase comienza cuando dos partes en conflicto demandan ser mediadas y solicitan un mediador. El objetivo de la primera sesión es recordar las normas generales y las específicas del proceso, con acuerdos entre las partes. Estos deben establecer el número de sesiones, la voluntad de diálogo y posibles soluciones. Tras esta sesión, se desarrollan las sesiones intermedias del proceso de mediación, con una estructura de trabajo en el que se puede observar cómo las partes van aprendiendo a expresar sus sentimientos, que al principio pueden ser de miedo, ansiedad, frustración o resentimiento, de forma más clara y objetiva. La mediación concluye con una o dos sesiones de cierre, en las que se valoran las conclusiones y se adoptan compromisos aceptando su cumplimiento, además de un nuevo pacto de convivencia entre las partes.
5. *Evaluación del programa*: en esta fase se evalúa si se ha conseguido solucionar el conflicto y se valoran las dificultades encontradas durante el proceso, para poder establecer propuestas de mejora. En esta última fase, se puede incluir un análisis de las percepciones de todos los implicados

(comunidad educativa, los mediadores y los usuarios del servicio de mediación).

En la línea del estudio anterior, Pérez de Guzmán (2008) establece las siguientes fases:

- Fase I: primer encuentro con las partes implicadas en el que se debe explicar en qué consiste el proceso, e informarles que su actitud en todo momento será neutral y objetiva, favoreciendo una predisposición positiva ante el proceso.
- Fase II: reunión con las partes para afrontar el tema y buscar una solución que favorezca a todos.
- Fase III: el mediador expondrá la situación y la utilización de la información, respetando la confidencialidad.
- Fase IV: seleccionar los temas que las partes consideren motivo de disputa. El mediador debe recurrir a habilidades que le ayuden a organizar y jerarquizar la información como humor, simpatía, proximidad y liderazgo; eliminando tensiones, si las hubiera.
- Fase V: especificar alternativas reales y concretas que respondan a los ejes de la disputa entre las partes, para tomar conciencia.
- Fase VI: llegar al consenso en el que las partes perciban que han ganado en diferentes dimensiones, potencien su autoestima y consideren que han cubierto sus expectativas iniciales, con el convencimiento de construir nuevas posibilidades.
- Fase VII: acuerdo claro, realista y concreto desde el punto de vista neutral, por escrito, de los compromisos adquiridos.

Es importante que las partes asistan a todas las fases y que el proceso no tenga interrupciones, de ser así, puede que el conflicto quede sin solucionar. El cumplimiento de estas fases puede llevar a buenos resultados en la gestión de determinados conflictos y aunque no aporta la solución para todas las situaciones

conflictivas, intenta transmitir habilidades de comunicación, escucha activa, empatía, asertividad e identificación de emociones en un contexto apropiado para el diálogo. Por tanto, se deben respetar todas las fases para que la mediación escolar cumpla su función.

Recientemente, se ha desarrollado una experiencia sobre la implementación de un programa de mediación de conflictos dirigido a estudiantes de Educación Secundaria. Obteniendo que la mediación mejoraba la violencia verbal y física entre igual, reducía las amenazas, la exclusión social y la disrupción en el aula (Pulido et al., 2020). Por lo que, tal y como hemos expuesto a lo largo de este apartado, la mediación escolar es una estrategia de resolución y prevención de conflictos constructiva que defiende un clima educativo democrático, en la que las partes se convierten en protagonistas del proceso, favoreciendo el desarrollo de competencias para conseguir una cultura de diálogo y paz en beneficio de la convivencia escolar.

5. EDUCACIÓN EMOCIONAL

El objetivo del apartado es reseñar los principios de la educación emocional y su importancia en el currículo para promover la convivencia y la resolución de conflictos. Además, recogemos algunos programas y acciones educativas orientadas a desarrollar mecanismos y estrategias en las distintas situaciones conflictivas.

5.1. Habilidades y competencias emocionales del siglo XXI

El informe “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE” [“21 st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries”] fue el tema principal del Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI celebrado en Bruselas (2009), cuyo objetivo consistió en definir las competencias y habilidades para los estudiantes del siglo XXI. Más tarde se recoge un documento con los

pilares de las habilidades emocionales y sociales para el éxito de los estudiantes y el bienestar (OCDE, 2019).

La sociedad del siglo XXI requiere un nuevo ciudadano que posea unas nuevas competencias. El nuevo perfil debe responder a un sujeto proactivo, creativo, innovador, reflexivo, crítico, capaz de resolver problemas de diversa índole, flexible y adaptado; todo ello exige unas competencias socioemocionales que forjarán una personalidad sólida y capaz de hacer frente a las dificultades sociales que se presenten a lo largo de su desarrollo como persona (OCDE, 2019). Se destaca un papel importante al dominio de las habilidades socioemocionales, que implica una mente abierta y flexible a distintas ideas y valores de las diferentes culturas. Del desarrollo de este tipo de competencias dependerá la consolidación de una personalidad resiliente que permitirá al individuo enfrentarse a las adversidades que surgirán a lo largo de su vida. Todo ello se traduce en un nuevo modelo denominado "de la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias", entre la cuales se sitúa la Alfabetización y Educación Emocional, cuyo objetivo debe ser lograr un equilibrio entre el desarrollo de aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales (Bisquerra, 2000). El aprendizaje de estos aspectos o competencias ayudará a lograr el éxito académico-social, que nos permite vivir en esta sociedad tan compleja del siglo XXI (Chernyshenko, Kankaras & Drasgow, 2018).

La justificación de la educación emocional está relacionada con el analfabetismo emocional. La falta de educación emocional en edades tempranas tiene relación con una mala gestión de la ira y sentimientos negativos que habitualmente se traduce en violencia. Dos conceptos claves: alfabetización emocional y educación emocional. El concepto de alfabetización emocional consiste en la enseñanza y aprendizaje las emociones y los sentimientos a través del currículo escolar de forma transversal. Son componentes que influyen e incluso son determinantes en las relaciones de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje; principalmente docentes, alumnos, compañeros, libros, y actividades

entre otros. Este concepto constituye la educación de las emociones o "educación emocional" en el ámbito escolar, que según Bisquerra (2000) es transversal, continuo y permanente orientado a potenciar las competencias emocionales para proporcionar a los escolares herramientas para su bienestar personal y social. La alfabetización se utiliza para destacar la importancia de iniciar esta educación emocional desde la infancia, incluyendo a la familia, los educadores y la comunidad, agentes responsables de establecer las reglas para la convivencia escolar y social. Para Goleman (1995) la alfabetización emocional amplía la visión de la escuela, incluyendo lecciones esenciales para la vida, donde se recogen las aptitudes emocionales y sociales del niño necesarias para su comportamiento dentro y fuera del aula.

Vallés (2000a) indica que la alfabetización emocional debe incluir los siguientes objetivos: detectar casos de pobre desempeño en el área emocional; conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás; clasificar las emociones; modular y gestionar la emocionalidad; desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias; prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo; desarrollar la resiliencia; adoptar una actitud positiva ante la vida y prevenir conflictos interpersonales.

Según Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso educativo permanente que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, caracterizadas por elementos esenciales en el desarrollo humano para lograr el bienestar personal y social. Además, permite dar respuesta a una serie de problemas, que la educación formal al parecer no puede, como es el caso de problemas de baja autoestima, depresión, consumo de drogas, etc. Según el autor los objetivos de la educación emocional son obtener un mejor conocimiento de las emociones propias y de los demás, aprender a regular las propias emociones y aprender a generar emociones positivas. Con contenidos que abarcan la conciencia de las propias emociones, la regulación emocional, la motivación, las habilidades socioemocionales, la relación entre la emoción y el bienestar subjetivo.

Bisquerra (2003) formula su modelo propio de las competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que necesitamos para comprender y expresar de forma apropiada las emociones, promoviendo el bienestar personal y social. Este modelo engloba competencias emocionales compuestas por cinco elementos: conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Para entender lo que son las competencias socioemocionales tomaremos como referencia el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), fundado por Bisquerra en 2008. Según este modelo existen cinco grandes bloques de competencias:

a) Conciencia emocional: habilidad para conocer las emociones propias y las de los demás a través de la observación a sí mismo y observar a las personas que te rodean, utilizando la comunicación verbal y no verbal y así poder reconocer el lenguaje emocional de forma apropiada.

b) Regulación emocional: referida al control apropiado y equilibrado de las emociones que experimentamos (autorregulación). Como es el desarrollo de la empatía, el manejo de la ira, la tolerancia y las habilidades para afrontar situaciones de riesgo.

c) Autonomía emocional: se refiere al equilibrio de la dependencia emocional para no dejarse influenciar por los estímulos del entorno, con autoestima, autoconfianza y habilidades sociales.

d) Competencia social: habilidad para favorecer un clima social de trabajo como equipo productivo y satisfactorio.

e) Competencias para la vida y el bienestar: habilidades, actitudes y valores que son promotoras de bienestar personal y social (Bisquerra & Pérez, 2007).

Respecto a la formación e información sobre la educación emocional tanto en las familias como en el profesorado debería iniciarse en los primeros años, para seguir el proceso durante las etapas educativas a través de metodologías prácticas como, dinámicas de grupos, autoreflexión, juegos, introspección, relajación, etc. Con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias emocionales de aplicación en diversas situaciones diarias como, toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación efectiva y afectiva y adoptar una actitud positiva ante la vida. En el ámbito educativo, podría formar parte del currículo y ser incluida en los programas del Plan de Acción Tutorial con enfoque transversal, para que el desarrollo de habilidades pueda enseñarse y aprenderse con actitudes positivas de sensibilización, ante la necesidad de descubrir tanto las emociones propias, como las de los demás para contribuir en la mejora de las relaciones interpersonales y más concretamente, en algunos tipos de problemas sociales y emocionales (Bisquerra & Pérez, 2012; OCDE, 2019).

En definitiva, se trata del desarrollo de habilidades para atender las necesidades sociales de los individuos del siglo XXI, en las que cobraría importancia la alfabetización emocional y la educación emocional, lo cual exige programaciones y metodologías específicas para favorecer el uso y manejo de los recursos emocionales para hacer frente a las problemáticas complejas que se dan en la escuela y en la sociedad.

O como bien se recoge en las reflexiones de Educared "de la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias: la educación emocional", es decir, el aprendizaje de competencias sociales y emocionales para el éxito educativo consiste en establecer un equilibrio entre el desarrollo de aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales (Bisquerra, 2005 p. 67).

En síntesis "en la educación del individuo la transmisión de conocimientos debe ir acompañada de un saber hacer, pero no es suficiente; porque debemos formar a personas desde la integralidad para facilitar el bienestar social y personal.

Son importantes en el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional" (Educared. Fundación Telefónica, 2012-2013, p. 29).

5.2. Algunos programas de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

En este apartado recogemos una serie de programas diseñados para desarrollar la IE tanto en Educación Primaria como en ESO y Bachillerato entre los que se destacan:

- Programa “Mejorar la Inteligencia Emocional”. Se puede utilizar desde Educación Infantil hasta Bachillerato. En el que se pueden trabajar distintos bloques como son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, etc. (González & Berastegui, 2008)
- Programa “Siendo Inteligente con las Emociones”. (S.I.C.L.E., Vallés 2000b). Está orientado a mejorar las habilidades socioemocionales en Educación Primaria.
- Programa “Desarrollando la Inteligencia Emocional”. Enfocado a Educación Primaria, con actividades para trabajar en sesiones de tutoría, estructuradas en diferentes bloques, según el curso (Vallés & Vallés, 2003).
- Programa “Ser, Convivir y Pensar”. En este programa se trabajan habilidades como la resolución de conflictos o control de la impulsividad. También están dirigidos a alumnado de Educación Primaria (Marrodán, 2011).

Se debe tener en cuenta, que aquellos alumnos que tengan la autoeficacia emocional, severamente dañada, puede que estos programas no le supongan beneficio, por lo que se debería trabajar desde el apartado terapéutico.

Los programas mencionados tienen una naturaleza holística referida al trabajo que se hace con el niño y el adolescente desde el punto de vista emocional,

a continuación, ofrecemos un pequeño análisis sobre aquellos programas y técnicas que trabajan cada una de las dimensiones de la IE según el modelo de Bar-On, extraído de Bermejo et al. (2018).

Escala Intrapersonal: las puntuaciones bajas en esta escala significan que esta dimensión debe ser trabajada. Los programas que anteriormente hemos mencionado trabajan el autoconcepto y el reconocimiento de emociones. Un ejemplo de actividad para desarrollar esta escala sería: “Me Pongo en tu Lugar”: es una actividad para 2.º de Educación Primaria. En ella, los niños observan una historia en la que se ve a una niña que está sola, y que quiere jugar con otros niños, pero no sabe qué hacer para lograrlo. Los alumnos deben reflexionar y decir qué debería hacer la niña para solucionar el problema.

Escala Interpersonal: Se refiere a la conciencia social y la relación interpersonal.

Se propone una situación en la que un compañero toma el libro de otro y distintas formas de resolverla. Los alumnos pueden interpretar a modo de rol-playing el guión que se les da y analizar cada una de las tres soluciones: asertiva, agresiva y pasiva.

Adaptabilidad: puntuaciones bajas en esta escala significa poca flexibilidad, carencia de destrezas para gestionar los cambios. Una actividad para poder desarrollar esta escala es “Lograr nuestro Objetivo”, en ella los alumnos tienen que establecer un objetivo personal, además de los beneficios de alcanzarlo y prevenir los obstáculos que se encontrarán en la consecución de los mismos.

Manejo del Estrés: según la *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, los padres pueden ayudar a los hijos a frenar el estrés, mediante la identificación de los comportamientos que lo provoca, mostrándoles afecto y preocupación por sus inquietudes. Otras recomendaciones podrían ser realizar

actividad física, llevar una dieta equilibrada, ensayar situaciones que provoquen estrés, no ser demasiado autoexigente, utilizar técnicas de relajación etc.

Estado de ánimo: las personas con baja puntuación en esta escala suelen ser pesimistas, centrándose en los aspectos negativos de una situación en concreto. Se proponen algunas actividades como la de “Superando los Pensamientos Equivocados” para 1.º y 2.º de ESO en la que se dan pautas para combatir con los pensamientos negativos, aprendiendo a como reemplazarlos.

Otros modelos han indicado la necesidad de abarcar la mejora de la IE desde el conjunto de toda la comunidad educativa, evitando las actuaciones aisladas e integrando en los procesos de mejora emocional a profesores padres y alumnos. Es el caso del programa RULER (Recognize Understand Label Express Regulate Emotions; Brackett, et al., 2009; Rivers & Brackett, 2011). Este enfoque se basa en los principios del aprendizaje socioemocional establecidos por CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; Greenberg et al., 2003; Patti & Tobin, 2006) para ofrecer oportunidades a los adolescentes mejorando su instrucción emocional, centrándose en el conocimiento y destrezas de reconocimiento, entendimiento, etiquetación, expresión y regulación de emociones (Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011).

Este programa se puede utilizar para desarrollar la instrucción socioemocional desde un enfoque innovador basado en la IE como habilidad y en la teoría de sistemas. Basado en el desarrollo de destrezas de profesores, padres, administradores, y otro personal del centro educativo y también en los mismos estudiantes. El modelo propone que los adultos, sean educados en el rol que juegan las destrezas emocionales para mejorar sus relaciones en el centro educativo y en la vida de sus estudiantes. Los adultos desarrollan sus propias habilidades RULER y aprenden a mantener un ambiente de aprendizaje basado en las emociones, a través del uso de herramientas visuales, objetivos y ambientes de aprendizaje, y así

mejorar la autoconciencia y la regulación de la emoción. Este programa ha sido implementado en cientos de escuelas en Estados Unidos y en otros países.

En resumen, con algunos de estos programas se podría desarrollar las competencias socioemocionales desde edades tempranas hasta la adolescencia, preparando tanto al niño como al adolescente a salir restablecido de situaciones adversas con una actitud resiliente.

La comunidad escolar actual va tomando cada vez más conciencia, sobre la importancia que adquieren las competencias socioemocionales en el éxito escolar y en el desarrollo del alumno así, como en la labor docente (Díaz, 2014). El desarrollo de estas competencias influye positivamente tanto en el adolescente, como en el centro educativo, convirtiéndose en factor protector. Propiciando que los miembros de la comunidad educativa aprendan a relacionarse entre sí, resuelvan los conflictos de manera pacífica y, además, adquieran mayor conciencia de los intereses, sentimientos y emociones de los demás, brindando su apoyo y colaborando de forma óptima (Mena, Romagnoli & Valdés, 2008).

6. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo, hemos puesto de manifiesto la importancia de establecer una buena gestión de la convivencia en los centros educativos, con modelos inclusivos, donde todo el alumnado tenga posibilidades de beneficiarse y aprender en grupo y, más concretamente, el que presenta comportamientos disruptivos en el aula. Aprender a gestionar los conflictos en el aula, permite establecer procesos de respeto mutuo, diálogo, solidaridad y tolerancia para prevenir la violencia escolar, entre los que destaca el acoso escolar, con agresiones verbales, exclusión social, agresiones físicas y destrozo de material (Del Barrio, 2002). En este sentido, la convivencia se basa en el cumplimiento de normas de cooperación y acuerdos para favorecer un proceso de inclusión, en beneficio de un clima educativo favorable (Fierro et al., 2013; García-Pujadas et al., 2013; Herrera

et al., 2014). El término “convivencia escolar” se utiliza desde un enfoque positivo, pero también comprobamos que habitualmente se utiliza para referirse a problemas de convivencia escolar, tema de preocupación en la sociedad actual. Por tanto, hemos considerado importante hacer una aproximación conceptual, a lo que se entiende por conflicto en líneas generales, como elemento inherente a la convivencia. Del mismo modo, hemos abordado el conflicto escolar, como acción perjudicial (física o verbal) que ocurre entre los miembros de la comunidad educativa, generalmente entre el alumnado por necesidades, intereses y objetivos distintos, que crea una situación de indefensión, sumisión y desigualdad entre unos y otros (una parte más fuerte que otra) y que se extiende a lo largo del tiempo (Arellano, 2007; Torrego & Fernández, 2007). Aunque si tenemos en cuenta un cambio de paradigma, desde una gestión constructiva, los conflictos pueden ser oportunidades de aprendizaje (Rodríguez, 2007). Por tanto, es importante abordarlo en el momento que se produce a través de la comunicación entre las partes y de estrategias de resolución de conflictos (Pérez-de-Guzmán et al., 2011). De lo contrario, se convierte en elemento perturbador de la convivencia escolar (Vizcarra-Morales, Recalde-Rodríguez & Macazaga-López, 2018), transformándose en algo más grave, como es el acoso escolar o *bullying*. El cual, incluye agresiones físicas, verbales o psicológicas a uno o más compañeros (Olweus, 1998). Esta es una forma recurrente y frecuente de agresión que implica conductas violentas con desequilibrio entre iguales (Cerezo, 2018). Del mismo modo, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha favorecido un nuevo fenómeno de acoso, lo que se denomina *ciberbullying* (Hernández & Solano, 2007; Vallés, Olivares & Rosa, 2014).

Igualmente, hemos indagado sobre las causas que generan conflictos escolares, entre las que encontramos un sistema educativo rígido u obsoleto con relación a los nuevos paradigmas de la educación. De manera que, algunos autores (Binaburo et al., 2007; Godás et al., 2008; Cerezo, 2011; Dópico, 2011), sostienen que estas causas pueden ser debidas a falta de normas claras en el centro educativo, escasez de espacio y participación del profesorado en las aulas de ESO y, poca

formación en técnicas de resolución de conflictos por parte de los docentes. En lo que respecta al alumnado, otra de las causas puede ser la escasez de habilidades sociales, de valores y el poco reconocimiento a la figura del equipo directivo o equipo docente. Según la percepción de las familias, las causas de los conflictos escolares se pueden deber a la escasez de tiempo que están con sus hijos/as y la influencia de los medios de comunicación, con excesivas imágenes de violencia. Es decir, puede que el conflicto no se deba a una sola causa, sino a varias interrelacionadas entre sí, siendo necesario abordarlo desde una perspectiva educativa y axiológica (Ramón et al., 2019). Los estudios al respecto ponen de manifiesto que las percepciones de los distintos agentes (alumnado, profesorado y familias) son distintas (Godás, et al., 2008; Gázquez et al., 2011).

En cuanto al acoso escolar, los estudios indican que se produce con mayor prevalencia en los cursos de 1.º y 2.º de ESO, a través de agresiones verbales, físicas, exclusión social, destrucción de materiales y robos. Seguidas por agresiones de los alumnos a los profesores y vandalismo; comportamientos antisociales y violencia (Del Barrio, 2002; 2003; Martínez-Otero, 2005). Sin embargo, profesores y alumnos tienen percepciones distintas tanto en el tipo de indisciplina, como en las medidas disciplinarias interpuestas, no llegando a ser efectivas por la reincidencia de los alumnos (Gotzens, et al., 2003). Según la percepción de los estudiantes, las medidas para favorecer la convivencia escolar podrían ser el consenso de normas, la educación en valores y las técnicas de resolución de conflictos (Dobarro et al., 2013). Según estos, los conflictos no llegan a solucionarse, debido a una convivencia alterada con problemas de relación entre docentes y estudiantes (Herrera, Rico & Cortés, 2014). Además, de por la necesidad de recursos en el aula que faciliten el trabajo cooperativo y la colaboración entre profesorado y alumnado con metodologías flexibles y organizativas (De Mesa-Melo et al., 2013; Jurado de los Santos & Justiniano, 2016). Otra propuesta para fomentar la convivencia escolar es la creación de comisiones formadas por el profesorado y el alumnado para la elaboración de las normas del centro educativo a través de estrategias de resolución de conflictos (Nicolás, 2016).

En este sentido, según la percepción que tienen los docentes sobre los problemas de disciplina escolar (abuso entre iguales, adicciones, agresiones, hablar en clase o utilizar el teléfono móvil, entre otras), las medidas a tomar, según la gravedad del problema, son: hablar individualmente con el alumno, expulsarlo de clase, rellenar una amonestación por escrito o la derivación al departamento de orientación; al mismo tiempo, otra medida es promover habilidades en el aula como, la autorregulación, la empatía, el diálogo, el respeto y la negociación (García et al., 2016). Así como, la implementación de programas psicoeducativos con la participación de los distintos agentes de la comunidad escolar (Garaigordobil, 2017). En este sentido, el docente adquiere un papel relevante en la creación de un buen clima de convivencia con prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y participativas que aborden el conflicto de forma positiva para que los implicados puedan salir restablecidos (Fierro, 2011). Al igual que, la implementación de modelos multidisciplinares que incluyan a los distintos agentes educativos (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Para ello, la administración debe apoyar a los centros educativos con la formación del profesorado, la dotación de recursos humanos, los departamentos de orientación y la implementación de programas para impulsar un clima positivo en los centros educativos (Jares, 2002).

La formación inicial del profesorado y actualización del docente se convierte en otra premisa importante para resolver los problemas de conducta (Ramírez et al., 2002; Gil et al., 2016). De manera que, la formación del profesorado se convierte en un proyecto de innovación, basado en el aprendizaje de la realidad de los centros educativos, con la aportación de estrategias metodológicas en materia de convivencia escolar puesto que, la experiencia docente no garantiza un clima escolar favorecedor (Álvarez-García et al., 2010; Ortega-Ruiz et al., 2013).

En los centros educativos se implementan programas, estrategias, técnicas o desarrollo de competencias socioemocionales, tanto en el alumnado como en el profesorado, destacando el diálogo, el desarrollo de las habilidades sociales, la empatía, el autocontrol para la gestión del conflicto y la convivencia positiva en los

centros, así como los planes de convivencia (Redorta, 2004). Programas como: resolución de conflictos (mediación escolar); el programa CIP (Cerezo et al., 2012); “Conflictos en positivo. C-Talco” (Olmos et al., 2017) y los programas dirigidos al área emocional (Gómez-Ortíz et al., 2017; Luna-Bernal & De Gante-Casas, 2017; Hernández et al., 2017); el programa PIECE (Vallés, 2013); el programa CIE (Carbonell & Cerezo, 2019) y los programas de mediación escolar (Boqué, 2004).

La mediación escolar ha sido abordada como un recurso de interés para los centros educativos, por su poder de cambio de actitud frente al conflicto escolar. Esta supone una oportunidad de desarrollo personal para el alumnado por su potencial transformador (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez & Orozco, 2017), favoreciendo el desarrollo de habilidades de diálogo, escucha y empatía en beneficio de las relaciones cotidianas (García-Longoria & Vázquez, 2013), con buena aceptación por parte del alumnado y el profesorado (Ibarrola-García & Iriarte, 2013; García et al., 2016; García-Raga et al., 2018). No obstante, para la puesta en marcha del proceso, se debe concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa para que esta técnica resulte exitosa (Cava, 2014), para lo cual es importante seguir el proceso adecuado (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2006).

En definitiva, el conflicto ha sido tratado como oportunidad de crecimiento personal con soluciones y aportaciones constructivas (Lapponi, 2013). En este sentido, la mediación escolar, ha sido implementada en algunos centros educativos ante los continuos cambios sociales y culturales (García-Longoria & Vázquez, 2013). En esta línea, se puede afirmar que la formación inicial y permanente del docente se convierte en la clave principal para la resolución de conflictos escolares entre iguales, junto a programas, técnicas y otros procedimientos, en beneficio de la convivencia escolar.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO EMPÍRICO

En este capítulo se recoge el estudio empírico de la tesis doctoral. La primera parte del capítulo se refiere al planteamiento de la investigación, en la que se establecen el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo. A continuación, se detalla y especifica el método de investigación. En este sentido, se describe la muestra de participantes con la que se ha contado, se exponen los instrumentos de medida utilizados y se recoge el procedimiento y análisis de datos llevado a cabo.

La exposición de los resultados de investigación ha sido organizada en cuatro grandes bloques, cada uno de estos bloques se refiere a un constructo estudiado. Así, el primer bloque se refiere a los conflictos escolares y abarca el análisis del cuestionario utilizado, así como el estudio de diferencias individuales dependiendo del sexo, Cociente intelectual (CI), Programa educativo al que pertenecen los estudiantes (programa ordinario o de atención a la diversidad) y curso académico en las variables medidas en el cuestionario de conflictos escolares. El segundo bloque se refiere a la IE y analiza el perfil de IE de la muestra de participantes, así como las diferencias individuales en las competencias socioemocionales (medidas con las pruebas de autopercepción EQ-i: YV). El tercer bloque se refiere a resiliencia y el último bloque, el cuarto, aborda la relación entre los tres constructos analizados; exponiendo los resultados del análisis de ecuaciones estructurales de los diferentes modelos explicativos probados.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es comprobar si los estudiantes con mayor IE utilizan en mayor medida, que sus compañeros, estrategias de mediación para solucionar los conflictos. Para acometer este objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

Bloque 1. Conflictos escolares

- **OBJETIVO 1:** Estudiar las características psicométricas del cuestionario de conflictos, referidas a fiabilidad y estructura interna.
- **OBJETIVO 2:** Analizar las diferencias significativas en las dimensiones medidas por el cuestionario de conflictos escolares en función del sexo, CI, Programa educativo y rendimiento académico.

Bloque 2. Competencias socioemocionales de los participantes

- **OBJETIVO 3:** Estudiar las competencias socioemocionales autopercebidas de los estudiantes, así como la percepción que tienen sus padres y profesores.
- **OBJETIVO 4:** Analizar las diferencias en las competencias socioemocionales de los estudiantes en función del sexo, CI, curso, Programa educativo y rendimiento académico.
- **OBJETIVO 5:** Conocer si hay relación entre la percepción de la IE de los informantes: estudiantes, padres y profesorado.

Bloque 3. Resiliencia

- **OBJETIVO 6:** Estudiar el perfil resiliente de los estudiantes, según su propia autopercepción.

- **OBJETIVO 7:** Analizar las diferencias en el perfil resiliente de los estudiantes en función del sexo, CI, curso académico, Programa educativo y rendimiento académico.

Bloque 4. Relación entre las variables

- **OBJETIVO 8:** Estudiar la relación entre IE, resiliencia y estrategias para el manejo de conflictos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes fueron 147 estudiantes (54.42% chicos y 45.58% chicas), escolarizados en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Región de Murcia. Con edades comprendidas entre los 13 y 18 años ($M = 15.11$; $DT = 9.8$). De ellos, un 43.54%, pertenecen a 3.º de ESO; el 45.58%, a 4.º de ESO; el 4.08% a 3.º de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) y el 6.80% a 4.º de PDC (Programas de Diversificación Curricular). La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo por conveniencia. Además, participaron 46 padres o madres y 17 profesores/as que informaron sobre la IE de sus hijos/as y de los estudiantes, respectivamente. La Tabla 4.1 expone la distribución de la muestra.

Los datos referentes al CI, muestran que los participantes obtienen un CI medio de 97.08 con una desviación típica de 18.73. Es decir, presentan un CI en la media, con una desviación típica un poco mayor de lo que es habitual.

Tabla 4.1

Distribución de la muestra de participantes según sexo y curso académico para cada uno de los constructos evaluados

	Total	chicos	chicas	3º ESO	3ª PMAR	4º ESO	4º PDC
Cuestionario Conflictos	139	73	66	61	6	62	10
EQ-i:YV estudiantes	104	59	45	42	6	46	10
EQ-i:YV padres	46	20	26	26	6	13	1
EQ-i:YV profesores	17	7	10	12	0	1	4
RESI-M	95	54	41	38	6	42	9
Factor “g”	103	60	43	44	6	44	9
Rendimiento académico (calificaciones)	107	61	46	46	6	46	9

2.2. Instrumentos de Evaluación

En el estudio realizado se aplicaron diferentes instrumentos de medida:

- A los estudiantes se les administró las siguientes pruebas:
 - Para medir la inteligencia general, el “Test de factor G - Escala 3” de Cattell y Cattell (2001).
 - Para medir la IE, el cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On para jóvenes (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000).
 - Para obtener el perfil resiliente, la escala de Resiliencia RESI-M (Palomar & Gómez, 2010).
 - Para medir las causas y los tipos de conflictos escolares, se utilizó el cuestionario de conflictos (diseñado *ad hoc*).
 - Para evaluar el rendimiento académico se utilizaron las calificaciones recogidas en las actas de cada curso y grupo.
- A los padres y profesores se les aplicó el cuestionario de la IE de Bar-On, EQ-i: YV-O (Emotional Quotient-Inventory: Youth Version-Observer Form, Baron y Parker (2000), con la finalidad de contemplar su percepción sobre la IE de sus hijos y estudiantes, respectivamente.

2.2.1. Test de factor “g” (Cattell & Cattell, 2001)

Este instrumento se utilizó para medir la inteligencia de los estudiantes, concebida como una capacidad mental General o factor “g”. En general, se trata de un test que evalúa la inteligencia no verbal con pocos elementos y con un tiempo de aplicación breve (alrededor de 40 minutos), incluida la lectura de instrucciones y algunos ejemplos. En todos los casos, los ítems se presentan en forma gráfica y prácticamente sin ningún contenido de tipo cultural (Cattell & Cattell, 2001).

La composición de la escala está formada por cuatro subtests, como son:

a) Series: compuesta por 13 ítems de series incompletas y progresivas. La tarea consiste en seleccionar entre varias opciones propuestas, la respuesta que continúa la serie de forma lógica, respetando unas reglas que la persona debe averiguar para acertar en la respuesta.

b) Clasificación: formada por 14 ítems con cinco figuras donde la persona debe identificar aquella que es diferente. Es decir, la que no concuerda con las características más relevantes del resto de estímulos.

c) Condiciones: formada por 10 ítems, requiere la elección de la alternativa que cumple las mismas condiciones que un cuadro o figura que se utiliza como referencia.

d) Matrices: formada por 13 ítems que contienen figuras o dibujos geométricos ordenados por dificultad creciente. En cada matriz se ha omitido una parte y la tarea consiste en completarla con el elemento que mejor encaje entre el conjunto de dibujos.

2.2.2. Inventario de Inteligencia Emocional: versión para adolescentes (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000)

Este inventario se basa en el modelo socioemocional de Bar-On (1997), y tiene por objetivo medir las competencias socioemocionales de la IE en chicos y jóvenes de 7 a 18 años. Informa acerca de la percepción que tiene la persona de sus propias competencias emocionales y sociales, obteniendo un perfil social y afectivo (Bar-On & Parker, 2000). El cuestionario está compuesto por 60 ítems, que se puntúan a través de una escala tipo *Likert* de 1 a 4 (desde 1 = *nunca me pasa*; hasta 4 = *siempre me pasa*) y estos se agrupan en diferentes dimensiones, comentadas en el capítulo primero de esta tesis:

- Intrapersonal: habilidad para comprender y expresar las propias emociones.
- Interpersonal: habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros.
- Adaptabilidad: flexibilidad y eficacia para resolver conflictos.
- Manejo del Estrés: habilidad para dirigir, controlar las propias emociones y autorregularse en situaciones estresantes.
- Estado de Ánimo: habilidad para tener una actitud positiva y optimista ante la vida.

Con los diferentes ítems se obtiene una puntuación global de IE, la cual se obtiene a partir de las cuatro primeras dimensiones del cuestionario (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad y Manejo del Estrés). Con población española Ferrándiz et al. (2012), analizaron las propiedades psicométricas del instrumento, confirmándose una estructura factorial similar a la versión original de la escala, así como unos valores de fiabilidad adecuados. La fiabilidad global de la prueba obtenida por las autoras fue de $\alpha = .881$ y para cada uno de los factores el coeficiente alfa de Cronbach fue: Intrapersonal $\alpha = .687$ Interpersonal $\alpha = .692$; Adaptabilidad $\alpha = .759$; Manejo del Estrés $\alpha = .773$; Estado de Ánimo $\alpha = .832$.

Para nuestro estudio, la fiabilidad del instrumento obtenida a través del alfa de Cronbach ofreció un resultado elevado para el total de la prueba $\alpha = .896$; lo que indica una buena consistencia interna de la prueba. Para cada una de las variables, los coeficientes del alfa de Cronbach fueron: Intrapersonal $\alpha = .579$. Interpersonal $\alpha = .764$; Adaptabilidad $\alpha = .822$; Manejo del Estrés $\alpha = .792$; Estado de Ánimo $\alpha = .866$.

2.2.3. Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On, para padres y profesores, EQ-i: YV-O (Baron & Parker, 2000)

Este cuestionario consta de 38 ítems, en los que los participantes han de valorar la percepción que tienen de la IE de sus hijos o estudiantes (el rango de la escala oscila desde 1 = *nunca le ocurre*, a 4 = *siempre le ocurre*). Mide las mismas dimensiones que el cuestionario de autopercepción de la IE para estudiantes (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo). El análisis de fiabilidad obtenido a través del alfa de Cronbach para nuestra muestra fue: para la escala de padres un valor de $\alpha = .809$ y para la escala del profesorado un $\alpha = .815$. Lo cual indica unos valores adecuados desde un punto de vista estadístico.

2.2.4. Escala de Resiliencia RESI-M (Palomar & Gómez, 2010)

Esta escala fue elaborada por Palomar y Gómez (2010). Se utilizó para evaluar la resiliencia de los estudiantes; compuesta por 43 ítems, en los que los participantes han de responder desde “*totalmente en desacuerdo*”, hasta “*totalmente de acuerdo*”, eligiendo entre 4 opciones de respuesta, la que mejor identifica su punto de vista en relación a las cinco dimensiones en las que se agrupan algunas respuestas resilientes en torno a diferentes niveles: Individual, Familiar y Social.

El nivel Individual está relacionado con conductas personales, referidas a tener límites claros, autonomía, optimismo, autoimagen positiva, sentido del humor

y empatía; utilizando estas conductas como factores protectores ante situaciones adversas.

El nivel Familiar significa un apoyo importante. El seno familiar se convierte en un entorno seguro que responde tanto a las necesidades básicas como al apoyo emocional.

El nivel Social se refiere al apoyo recibido por parte del grupo de amigos, profesores y tutores. En este sentido, la escuela se convierte en el primer núcleo social en el que el menor establece lazos afectivos y de apoyo.

Las cinco dimensiones son las siguientes:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo: los primeros 19 ítems, están referidos a la eficacia con la que las personas plantean sus objetivos, la constancia para conseguir sus metas, la confianza en sí mismos y la fortaleza y firmeza de forma realista.
2. Competencia social: los siguientes 8 ítems se refieren a la capacidad para relacionarse con los demás, lo que implica tener habilidades sociales, comunicación efectiva, respeto, asertividad y disfrute de las conversaciones con las nuevas amistades.
3. Apoyo Familiar: los 6 ítems siguientes hacen alusión al apoyo y relaciones familiares, al grado de lealtad entre los miembros de la familia en momentos duros (enfermedad, discapacidad, problemas...) sintiéndose miembro del núcleo familiar.
4. Apoyo social: los otros 5 ítems reflejan el apoyo que el sujeto tiene a nivel social, es decir, aquellas relaciones interpersonales que implican afecto positivo y ayuda en situaciones difíciles.
5. Estructura: los últimos 5 ítems están relacionados con la capacidad para actuar de forma independiente, elegir libremente, planificar y optimizar el tiempo disponible, respetando las reglas.

En el estudio realizado por Galindo (2017) con una muestra española, el cuestionario obtuvo una adecuada fiabilidad para el total de la escala (alfa de Cronbach de .930); así como para las cinco dimensiones ($\alpha = .92$ para el total de la escala; $\alpha = .88$ para la dimensión Fortaleza y Confianza, $\alpha = .81$ para la escala Competencia Social, $\alpha = .86$ para Apoyo Familiar, $\alpha = .82$ para Apoyo Social y $\alpha = .72$ para Estructura).

En nuestro estudio la fiabilidad valorada mediante el estadístico alfa de Cronbach fue de $\alpha = .955$, lo que muestra una adecuada fiabilidad del instrumento utilizado en el estudio empírico de este trabajo.

2.2.5 Cuestionario sobre causas y los tipos de conflictos (diseñado ad hoc)

Este cuestionario fue elaborado a partir de Ortuño (2014). Está dirigido a estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Su objetivo es evaluar la percepción de los estudiantes ante el conflicto; los tipos de conflictos más habituales que se producen entre ellos y los mecanismos que utilizan para resolverlos.

El cuestionario está compuesto por 40 ítems, utilizando una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nada de acuerdo* a 4 = *muy de acuerdo*). Este cuestionario se dividió en las cuatro subescalas siguientes:

1. Percepción del conflicto: compuesta por 10 ítems, para obtener información sobre qué entienden los estudiantes por conflicto y la actitud ante el mismo. Una puntuación alta indica que el alumno afronta el conflicto en lugar de evitarlo. Un alumno con baja puntuación sería aquel que tiende a evitar implicarse en los conflictos.
2. Tipos de conflictos: compuesta por 10 ítems dirigidos a identificar los tipos de conflictos más habituales que surgen, tanto en el aula como en el recreo. Una puntuación alta en esta dimensión denota que el alumno

percibe gran cantidad de conflictos en su entorno escolar, siendo estos de distinta índole: pequeños hurtos, riñas, etc.

3. Mecanismos de resolución de conflictos: con 10 ítems dirigidos a conocer los mecanismos y/o estrategias utilizadas cuando surgen los conflictos entre iguales. Entre las estrategias que se recogen está buscar la ayuda del profesor, ocultar que existe un conflicto, y estrategias relativas a la mediación de conflictos.
4. Resiliencia: 10 ítems destinados a valorar la actitud resiliente de los estudiantes. Una puntuación elevada indica estudiantes con mayores fortalezas.

2.2.6. Rendimiento académico

Para obtener el rendimiento académico de los estudiantes, se utilizaron las calificaciones de la segunda evaluación, con notas numéricas en un intervalo del 1 al 10. Para cada uno de los cursos (3.º y 4.º de la ESO, 3.º de PMAR y 4.º de PDC) se tuvo en cuenta la nota media de las asignaturas comunes para los estudiantes del mismo curso.

Así, en 3.º de ESO las asignaturas comunes para todos los estudiantes fueron Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Extranjera (inglés), Tecnología y Música.

En 4.º de ESO, Biología y Geología, Física y Química, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Castellana, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas, Educación Plástica, Música y Tecnología.

En 3.º de PMAR y 4.º de PDC, se utilizó la nota media de las asignaturas. De tal modo que, tanto en PMAR como en el PDC, se tuvieron en cuenta las

asignaturas comunes, concretamente: Lengua y Literatura en Inglés, Ciencias Sociales, Música, Biología y Geología, Matemáticas y Física y Química.

2.3. Procedimiento

Este trabajo de investigación ha conllevado un proceso sistemático de trabajo continuo y laborioso.

El primer acercamiento al problema de investigación aquí planteado surgió desde mi labor como orientadora en un centro de ESO. Los primeros pasos en la investigación abarcaron una revisión bibliográfica de la literatura especializada. Dicha literatura abordaba los constructos de inteligencia emocional, resiliencia y conflictos escolares. Resultó particularmente complicado localizar trabajos que pusieran en relación los tres constructos. Aunque recientemente se están publicando trabajos empíricos que no se basen en intuiciones de los autores.

Habiendo realizado esta revisión previa, pudimos elaborar un plan de investigación donde especificamos los pasos a seguir en nuestro estudio. Fue especialmente relevante la selección de los instrumentos a utilizar y la localización de la muestra de participantes. En este sentido, se escogió un centro que pudiera albergar una muestra diversa de estudiantes, dada la extracción social de los mismos y los itinerarios académicos seguidos. Utilizando un muestreo de conveniencia, se seleccionó un Instituto de Educación Secundaria en un municipio cercano a la capital que cumplía con estos requisitos; ya que se trata de uno de los centros educativos del municipio con mayor oferta educativa (Ciclos formativos de Grado Medio y Superior, Formación Profesional Básica, cursos para desempleados, ESO y Bachiller con todas las modalidades, grupos bilingües y atención a la diversidad) impartida en horario lectivo de mañana y tarde.

Se contactó con el centro llevando a cabo varias reuniones informativas con la dirección del centro, jefatura de estudios y tutores. En dichas reuniones se expusieron los objetivos de la investigación; se discutió sobre cómo se recogerían

los consentimientos informados y se acordaron los tiempos y espacios cedidos por el centro para la recolección de datos.

Siguiendo la normativa vigente de la Universidad de Murcia, adherida a las guías de la comisión ética de investigación, se elaboró el modelo de consentimiento informado donde se recogía la información sobre el objeto del estudio y los posibles efectos adversos (inexistentes en este caso), confidencialidad de los datos y el consentimiento informado de los padres (Anexo I), en el caso de alumnado menor de edad (la mayoría). El centro educativo colaboró en la recolección de dichos consentimientos y se hizo custodio de los mismos.

La administración de las pruebas se llevó a cabo por la autora de esta tesis doctoral (orientadora de profesión) y los tutores/as de los grupos participantes en el estudio, siguiendo el calendario para administrar las diferentes pruebas y cuestionarios en horario lectivo, cuidando aspectos como autonomía, comprensión de la prueba y control del tiempo.

Los cuestionarios dirigidos a padres se hicieron llegar a través de los estudiantes, y el tutor fue el encargado de recoger la documentación devuelta. La administración de los cuestionarios dirigidos a los profesores fue coordinada por los tutores de cada grupo. Dado que en la ESO existen varios profesores, se pidió que los cuestionarios fueran cumplimentados por los docentes que mejor conocieran al alumnado. Fueron pocos los profesores que se encontraron en disposición de opinar sobre la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Por último, se puntuaron las pruebas y las puntuaciones fueron codificadas e introducidas en la sábana de datos para su posterior análisis, utilizando el programa estadístico SPSS V. 24 para Windows (IBM, 2016).

2.4. Análisis de datos

Para responder a los objetivos propuestos, así como al procedimiento seguido se utilizó una metodología de carácter descriptivo, correlacional e inferencial. Así como de análisis confirmatorio mediante el análisis de ecuaciones estructurales. Para acometer los objetivos del estudio se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

1. Análisis descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las variables del estudio.
2. Análisis de fiabilidad de las escalas y cuestionarios de evaluación, obtenidos mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.
3. Análisis de correlación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson.
4. Índice de Correlación Intraclase (ICC; Shrout & Fleiss, 1979); para estudiar la congruencia o acuerdo entre las valoraciones de estudiantes, padres y profesores referidas a la IE de los estudiantes.
5. Análisis de diferencia de medias, mediante pruebas t de Student, análisis de varianza (ANOVA), y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables del estudio según sexo, CI, curso académico, programa educativo (programa ordinario vs. programas de atención a la diversidad) y rendimiento académico.
6. Análisis de ecuaciones estructurales utilizando el programa AMOS v. 21 (Windows) para analizar la relación entre los tres constructos principales de esta investigación: los conflictos escolares, la IE y la resiliencia.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado presentamos los resultados de los análisis correspondientes a los objetivos planteados. Estos se presentan en función del constructo al que se refieren.

3.1. BLOQUE 1: CONFLICTOS ESCOLARES

3.1.1 Estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario de conflictos escolares

En primer lugar, previo al análisis de estructura interna del “cuestionario de Conflictos Escolares” diseñado *ad hoc*, se hallaron los estadísticos descriptivos de las variables, incluyendo los índices de curtosis y asimetría. Los resultados muestran que salvo el ítem 5, las variables muestran una distribución normal (Véase Tabla 4.2).

A continuación, se procedió a realizar una reducción de dimensiones. Para ello, primero se comprobó la factorialidad de los datos según el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), que arrojó un valor de .681, y el test de esfericidad de Barlett que resultó significativo ($\chi^2 = 2.337.206$; $gl = 780$; $p < .001$). Se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax, estableciendo en el programa la extracción de 4 componentes principales (Tabla 4.2).

Al realizar el análisis de componentes principales se aprecia un primer factor bien definido en el que cargan los ítems correspondientes a los tipos de conflictos percibidos en la escuela y la frecuencia de los mismos. En el segundo factor, encontramos los ítems referidos a la resiliencia, y en el tercero y cuarto factor encontramos ítems “entremezclados” que miden los mecanismos de afrontamiento y el conocimiento sobre la mediación.

Algunos ítems de estas dos escalas cargan por debajo de .4, pero aún así, queda claro en qué componente tienen mayor carga. Sin embargo, hay cuatro ítems cuya carga factorial es similar en los componentes III y IV; estos son: el ítem 1, el ítem 3, el ítem 8 y el ítem 10.

A fin de depurar el cuestionario, se eliminaron aquellos ítems que se consideraron problemáticos, es decir aquellos que cargaban por debajo de .3 y que tendían a saturar en más de un componente principal (Tabla 4.3).

Tal como se puede apreciar en la Tabla 4.3, el análisis realizado mostró cuatro componentes que explicaban un 39.34 % de la varianza, el primer componente estaba compuesto por los 8 ítems relativos a los tipos de conflictos más habituales entre los estudiantes y explicaron en su conjunto un 13.98% de la varianza. El segundo componente, estuvo formado por 9 ítems, referidos a la resiliencia de los estudiantes y explicó en su conjunto un 10.69% de la varianza. El tercer componente, compuesto por 6 ítems, se refiere al conocimiento sobre la mediación y la actitud del alumno hacia la misma¹. Y explicaron en conjunto un 7.89 % de la varianza. Finalmente, el cuarto componente, estuvo formado por 4 ítems referidos a la autopercepción del conflicto² reflejando una actitud de evitación o de afrontamiento y explicó un 6.78 % de la varianza.

¹ Inicialmente esta dimensión contemplaba distintas formas de afrontar un conflicto, pero al reducir los ítems de la escala, este componente se corresponde con el conocimiento y la actitud hacia la mediación en los conflictos.

² Una puntuación alta en esta percepción del conflicto indica personas que utilizan mecanismos poco mediadores: ignoran a la otra parte, quieren ganar a toda costa, huyen del conflicto, etc.

Relación entre IE, Resiliencia y Manejo de los conflictos en un IES

Tabla 4.2.

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario Conflictos escolares y análisis de componentes principales

	<i>M(dt)</i>	<i>Asim.</i>	<i>Curtosis</i>	I	II	III	IV	h ²
1_p Los conflictos son oportunidades de cambio	2.47 (0.95)	-0.02	-0.89	0.27	-0.24	0.18	0.17	0.19
2_p Cuando uno está muy enfadado, es normal ser violento	2.17 (0.92)	0.51	-0.46	0.05	-0.19	-0.35	0.31	0.26
3_p El conflicto no es bueno ni malo	2.18 (0.89)	0.21	-0.79	0.27	0.00	-0.15	0.27	0.16
4_p En un conflicto lo mejor es disimular que estás enfadado	2.12 (1.02)	0.37	-1.09				0.61	0.4
5_p Lo importante en un conflicto es ganar a la otra parte	2.05 (2.05)	7.87	79.4				0.46	0.22
6_p La mejor solución en un conflicto es ignorar a la otra parte	2.29 (1.10)	0.29	-1.25				0.67	0.47
7_p Es importante huir de los conflictos	2.45 (1.14)	0.06	-1.4				0.67	0.46
8_p En un conflicto lo más importante es la comunicación	3.30 (0.91)	-1.17	0.46	-0.01	0.13	0.35	-0.36	0.27
9_p En el conflicto no hay vencedores ni vencidos	2.99 (1.07)	-0.48	-1.21			0.52		0.31
10_p La solución del conflicto está en que las dos partes ganen	2.88 (1.07)	-0.5	-1.03	-0.21	-0.16	0.23	0.06	0.13
11_T Poner motes a los compañeros	2.17 (1.08)	0.43	-1.1	0.69				0.5
12_T Pequeños robos (hurtos)	2.14 (1.14)	0.43	-1.28	0.73				0.58
13_T Cambio de pupitre	2.42 (1.06)	0.15	-1.18	0.24				0.16
14_T Discriminar a algunos compañeros	2.25 (1.26)	0.26	-1.63	0.88				0.78
15_T Insultar al profesor	1.91 (1.15)	0.79	-0.98	0.75				0.6
16_T Destrozar los materiales de la clase	1.92 (1.07)	0.77	-0.77	0.80				0.65
17_T Utilización de las pistas en el recreo	3.09 (5.11)	7.6	59.77	0.05	-0.03	0.06	0.33	0.12
18_T Peleas en el recreo	2.31 (1.27)	0.24	-1.64	0.85				0.77
19_T Insultar a los compañeros	2.37 (1.29)	0.19	-1.68	0.85				0.72
20_T Decir mentiras sobre otros compañeros	2.26 (1.26)	0.3	-1.59	0.77				0.69

María Isabel Rojo Guillamón

Capítulo 4. Estudio Empírico

21_M Se informa al tutor/a	2.95 (1.01)	-0.6	-0.74			0.56		0.35
22_M Se informa al Jefe de Estudios	2.73 (1.08)	-0.28	-1.21	-0.38	0.23	0.33	0.07	0.31
23_M Se intenta que no se sepa, el tiempo lo resolverá	1.96 (1.02)	0.79	-0.53	0.10	-0.15	0.09	0.40	0.2
24_M Se lo cuento a otros compañeros para que me den su opinión	2.74 (0.97)	-0.14	-1.03	0.08	-0.20	0.35	0.19	0.21
25_M Se lo cuento a mis padres para que lo solucionen	2.36 (1.09)	0.14	-1.29			0.51		0.27
26_M He oído hablar de mediación	2.64 (0.94)	-0.22	-0.82			0.59		0.37
27_M La mediación ayuda a resolver conflictos entre las partes	2.71 (0.97)	-0.27	-0.88			0.68		0.49
28_M Me gustaría que me enseñaran a resolver mejor mis conflictos	2.71 (1.02)	-0.27	-1.03			0.52		0.31
29_M El mediador le da la razón a las dos partes	2.53 (0.95)	-0.11	-0.9	0.09	0.05	0.28	0.32	0.19
30_M La mediación es un mecanismo de resolución de conflictos	3.01 (0.93)	-0.64	-0.46			0.51		0.32
31_R Lo que me ha ocurrido malo, me sirve para afrontar nuevos retos	3.09 (0.93)	-0.8	-0.22	0.16	0.30	0.23	-0.21	0.21
32_R Soy una persona fuerte	2.85 (0.91)	-0.39	-0.65			0.64		0.42
33_R Sé muy bien lo que quiero y hasta dónde quiero llegar	2.98 (0.95)	-0.53	-0.72			0.67		0.51
34_R Estoy orgulloso/a de lograr mis metas	3.18 (0.93)	-0.92	-0.1			0.61		0.47
35_R Tengo planes realistas para el futuro	2.98 (0.89)	-0.52	-0.52			0.65		0.5
36_R Tengo confianza en mí mismo	2.84 (0.96)	-0.37	-0.85			0.70		0.52
37_R Me siento cómodo cuando estoy rodeado de personas	2.91 (0.93)	-0.36	-0.84			0.70		0.49
38_R Mis amigos me valoran mucho	2.98 (0.91)	-0.43	-0.78			0.61		0.4
39_R Las reglas y las rutinas, me hacen la vida más fácil	2.74 (0.96)	-0.19	-0.95			0.53		0.37
40_R Me gusta conversar	3.21 (0.87)	-0.9	0.06			0.62		0.4
Varianza explicada:				15.42%	11.13%	7.02%	5.76%	

María Isabel Rojo Guillamón

Tal como se puede apreciar en la Tabla 4.3, el análisis realizado mostró cuatro componentes que explicaban un 39.34 % de la varianza, el primer componente estaba compuesto por los 8 ítems relativos a los tipos de conflictos más habituales entre los estudiantes y explicaron en su conjunto un 13.98% de la varianza. El segundo componente, estuvo formado por 9 ítems, referidos a la resiliencia de los estudiantes y explicó en su conjunto un 10.69% de la varianza. El tercer componente, compuesto por 6 ítems, se refiere al conocimiento sobre la mediación y la actitud del alumno hacia la misma³. Y explicaron en conjunto un 7.89 % de la varianza. Finalmente, el cuarto componente, estuvo formado por 4 ítems referidos a la autopercepción del conflicto⁴ reflejando una actitud de evitación o de afrontamiento y explicó un 6.78 % de la varianza.

En cuanto a la fiabilidad de los ítems que componen la escala, se obtuvo un índice de fiabilidad a través del alfa de Cronbach de .631. Al realizar un análisis pormenorizado de los ítems que componen la escala se observó que la eliminación del ítem 17 y el 10 ambos de la subescala “Tipo de Conflictos”, situaría el alfa de Cronbach en un valor más aceptable desde un punto de vista estadístico ($\alpha = .719$). Por lo tanto, se suprimieron estos dos ítems (Véase el cuestionario en el Anexo II).

³ Inicialmente esta dimensión contemplaba distintas formas de afrontar un conflicto, pero al reducir los ítems de la escala, este componente se corresponde con el conocimiento y la actitud hacia la mediación en los conflictos.

⁴ Una puntuación alta en esta percepción del conflicto indica personas que utilizan mecanismos poco mediadores: ignoran a la otra parte, quieren ganar a toda costa, huyen del conflicto, etc.

Tabla 4.3
Análisis factorial del cuestionario de conflictos eliminando 12 ítems que cargan por debajo de .3

	Componentes				H ²
	I Tipos	II Resi.	III Meca	IV Perc.	
14. Discriminar a algunos compañeros.	.88				.78
18. Peleas en el recreo.	.85				.77
19. Insultar a los compañeros.	.85				.72
16. Destrozar los materiales de la clase.	.80				.65
20. Decir mentiras sobre otros compañeros.	.77				.69
15. Insultar al profesor.	.75				.60
12. Pequeños robos (hurtos)	.73				.58
11. Poner motes a los compañeros.	.69				.50
36. Tengo confianza en mí mismo.		.70			.52
37. Me siento cómodo/a cuando estoy rodeado/a de personas.		.70			.49
33. Sé muy bien lo que quiero y a donde quiero llegar.		.67			.51
35. Tengo planes realistas para el futuro.		.65			.50
32. Soy una persona fuerte.		.64			.42
40. Me gusta conversar.		.62			.40
34. Estoy orgulloso/a de lograr mis metas.		.61			.47
38. Mis amigos/as me valoran mucho.		.61			.40
39. Las reglas y las rutinas me hacen la vida más fácil.		.53			.37
27. La mediación ayuda a resolver conflictos entre las partes.			.68		.49
26. He oído hablar de mediación.			.59		.37
21. Se informa al tutor.			.56		.35
9. En el conflicto no hay vencedores ni vencidos.			.52		.31
28. Me gustaría que me enseñaran a resolver mejor mis conflictos			.52		.31
30. La mediación es un mecanismo de resolución de conflictos.			.51		.32
6. La mejor solución en un conflicto es ignorar a la otra parte.				.70	.47
7. Es importante huir de los conflictos.				.67	.46
4. En un conflicto es mejor disimular que estar enfadado.				.61	.40
5. Lo importante en un conflicto es ganar a la otra parte.				.46	.22
Varianza total explicada 39.34%	13.98 %	10.69 %	7.89%	6.78%	
Fiabilidad de la escala (alfa de Cronbach)	.920	.829	.653	.547	
Media (dt)	17.30 (7.63)	29.75 (5.72)	16.90 (3.79)	8.91 (3.63)	
Media (dt) utilizando la puntuación promedio	2.16 (0.95)	3.31 (0.64)	2.42 (0.54)	2.23 (0.91)	

Nota: Tipos: Tipos de conflictos; Resi.: Resiliencia; Meca.: Mecanismos de resolución de conflictos; Perc.: Percepción del conflicto

3.1.2 Diferencias individuales en el cuestionario de conflictos

Según el sexo de los participantes

También se quiso comprobar si existen diferencias dependiendo del sexo de los participantes, Según muestra la Tabla 4.4 las puntuaciones entre chicos y chicas son muy similares en las cuatro dimensiones. Las chicas puntúan ligeramente por encima en resiliencia y en el conocimiento sobre la mediación. Los resultados de la prueba T de *Student* indicaron que estas diferencias no eran estadísticamente significativas.

Tabla 4.4
Diferencia de medias dependiendo del sexo

	Chicos N = 73		Chicas N = 66		T de Student
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	
Tipos conflictos	2.16	0.92	2.16	1.00	$t(137) = .044; p = .965$
Resiliencia	3.27	0.68	3.34	0.59	$t(135) = -.616; p = .539$
Mecanismos	2.38	0.56	2.46	0.52	$t(137) = -.901; p = .369$
Percepción	2.25	1.00	2.20	0.80	$t(137) = .341; p = .734$

Nota: se han utilizado las puntuaciones promedio

Según el Cociente Intelectual (CI)

Para conocer si los conflictos escolares dependen del nivel de CI de los estudiantes, medido a través de la prueba factor “g” de Cattell. Se ha dividido la muestra en tres grupos siguiendo el procedimiento propuesto por Almeida y Freire (2008). El grupo de bajo CI compuesto por 23 estudiantes con puntuaciones inferiores a CI: 85; el grupo de CI medio lo conforman 50 estudiantes con CI entre 85 y 115; y el grupo de alto CI lo conforman 19 estudiantes cuyas puntuaciones son superiores a 115.

La Tabla 4.5 muestra los estadísticos descriptivos para los tres grupos de alumnos. A nivel descriptivo se aprecian puntuaciones muy similares, mostrando mayores diferencias en la dimensión tipos de conflictos (referida a los tipos de conflictos que reportan los alumnos en su centro escolar), con aproximadamente 0.8 puntos de diferencia entre el grupo que percibe más conflictos y los que menos. Los estudiantes que perciben más conflictos son los de bajo CI y los estudiantes de CI medio son quienes menos conflictos perciben. Tras confirmar la homogeneidad de varianzas con la prueba, el análisis ANOVA confirmó que estas diferencias eran estadísticamente significativas. Los análisis *post-hoc* revelaron que las diferencias se daban entre el grupo de CI medio y el grupo de bajo CI (Tabla 4.5).

Tabla 4.5
Estadísticos descriptivos en las dimensiones medidas por el cuestionario conflictos escolares según el CI de los participantes

	Bajo CI (N=19)		Medio CI (n= 55)		Alto CI (n= 21)		Comparación entre grupos	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	ANOVA	Post-hoc
Tipos C.*	2.44	1.11	1.68	0.78	2.01	1.01	$F(2, 92) = 5.141;$ $p = .008$	B > M
Resiliencia	3.63	0.47	3.38	0.59	3.25	0.55	$F(2, 91) = 2.416;$ $p = .095$	
Mecanismos	2.38	0.44	2.39	0.56	2.25	0.48	$F(2, 92) = .562;$ $p = .572$	
Percepción	2.04	0.80	2.01	0.67	1.95	0.69	$F(2, 92) = .086;$ $p = .917$	

Nota * No se han asumido varianzas iguales. Post-hoc T3 de Dunnet
Nota: se han utilizado las puntuaciones promedio

Diferencias en la percepción de los conflictos según el curso académico de los participantes

Se ha querido comprobar si existen diferencias en la percepción de los conflictos dependiendo del curso y grupo al que pertenecían los estudiantes. Para ello, se han llevado a cabo análisis de diferencia de medias entre los estudiantes de 3º de la ESO (considerando estudiantes de aula ordinaria y de diversificación) y estudiantes de 4.º de ESO (también considerando a los estudiantes de diversificación). La Tabla 4.6 muestra los estadísticos descriptivos para ambos

grupos de estudiantes. Se aprecia que las puntuaciones son bastante similares. La mayor diferencia se encuentra en los tipos de conflictos percibidos con sólo 0.1 puntos de diferencia. Los análisis de diferencia de medias confirmaron que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de 3.º y los de 4.º.

Tabla 4.6
Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares y comparación de medias dependiendo del curso académico.

	3º ESO (n=67)		4º ESO (n=72)		T de Student
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	
Tipos conflictos	2.10	0.96	2.22	0.95	$t(137)=-.761; p=.448$
Resiliencia	3.35	0.59	3.27	0.68	$t(135)=.772; p=.442$
Mecanismos	2.42	0.60	2.41	0.49	$t(137).19; p=.85$
Percepción	2.20	0.68	2.25	1.08	$t(120.89)=-.342; p=.733$

Nota: se han utilizado las puntuaciones promedio

Diferencias en la percepción de los conflictos según el programa educativo

Para conocer las diferencias en las dimensiones medidas por el cuestionario de conflictos escolares dependiendo del programa educativo al que atienden los estudiantes, se han dividido a estos entre aquellos que asisten al (PDC) y al (PMAR); en contraste con los estudiantes que asisten al aula ordinaria.

La Tabla 4.7 muestra los estadísticos descriptivos de los dos grupos de estudiantes. Se observan puntuaciones muy próximas entre sí, encontrándose la mayor diferencia en los tipos de conflictos percibidos por los estudiantes (0.20 puntos de diferencia). Debido al tamaño de la muestra de los estudiantes en los programas especiales se ha utilizado la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney. Los resultados constataron que las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas. Es decir, ninguna de las cuatro dimensiones del cuestionario de

conflictos escolares (Tipos de conflictos, Resiliencia, Mecanismos y Percepción del conflicto) se muestra con diferencias significativas.

Tabla 4.7

Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares y diferencia de medias según el programa educativo de los estudiantes

	Aula Ordinaria (n=123)		PDC & PMAR (n=16)		U de Mann-Whitney
	M (dt)	MR	M (dt)	MR	
Tipos conflictos	2.18 (.94)	70.99	1.98 (1.05)	62.38	$U = 862.00; p = .418$
Resiliencia	3.30 (.66)	68.66	3.36 (.46)	71.73	$U = 956.00; p = .777$
Mecanismos	2.43 (.55)	71.62	2.27 (.44)	57.56	$U = 785.00; p = .187$
Percepción	2.23 (.93)	69.60	2.25 (.70)	73.06	$U = 1033.00; p = .745$

Nota: MR: Media del Rango; PDC Programa de Diversificación Curricular
Se han utilizado las puntuaciones promedio

Diferencias en la percepción de los conflictos según el rendimiento académico

Se ha querido indagar si existen diferencias en las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares dependiendo del rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se ha calculado la calificación promedio de cada estudiante (considerando todas las asignaturas cursadas). Utilizando esta calificación promedio se ha dividido a los estudiantes en tres grupos siguiendo el procedimiento de Almeida y Freire (2008). Para realizar los grupos se han considerado los cuartiles 25 y 75 de la variable calificación promedio. Estableciéndose los puntos de corte en la nota 4.57 (PC 25) y la nota 7.10 (PC 75).

Según esta agrupación, 22 estudiantes puntuaron por debajo de 4.57 y fueron considerados de bajo rendimiento académico. Otros 26 estudiantes puntuaron por encima de 7.10 y fueron considerados estudiantes de alto rendimiento académico. El resto de los estudiantes (n = 46) puntuó entre 4.57 y 7.10 y se consideraron de rendimiento medio.

La Tabla 4.8 recoge los estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario de conflictos según el rendimiento académico. Los estudiantes de bajo rendimiento parecen diferenciarse de sus compañeros en las dimensiones de Resiliencia, donde puntúan por debajo y en Percepción, donde puntúan alto. Recordemos que una puntuación alta en esta percepción del conflicto indica personas que utilizan mecanismos poco mediadores: ignoran a la otra parte, quieren ganar a toda costa y huyen del conflicto.

Los resultados de la prueba ANOVA confirmaron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de Resiliencia, pero no para la Percepción del conflicto (enfrentamiento o evitación del mismo).

Tabla 4.8

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias en las dimensiones del cuestionario de conflictos escolares dependiendo del rendimiento académico

	Bajo R.A. (n = 23)		Medio RA (n = 50)		Alto RA (n = 26)		ANOVA	Post-hoc
	M	dt	M	dt	M	dt		
Tipos conflictos	1.94	1.03	1.83	0.93	2.04	0.94	$F(2, 96) = .438;$ $p = .647$	
Resiliencia	3.17	0.47	3.52	0.60	3.47	0.53	$F(2, 95) = 3.313;$ $p = .041$	B < M
Mecanismos	2.24	0.46	2.48	0.51	2.29	0.61	$F(2, 96) = 1.996;$ $p = .141$	
Percepción	2.32	1.32	2.05	0.71	1.89	0.68	$F(2,96) = 1.423;$ $p = .246$	

3.2. BLOQUE 2: INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.2.1. Análisis del perfil emocional de los estudiantes participantes

Según su autoinforme

En primer lugar, hemos obtenido los estadísticos descriptivos para los estudiantes, utilizando la puntuación media de la suma directa de los ítems de cada

dimensión (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo), para poder comparar a nuestros estudiantes con la población general, tomando como referencia el trabajo de Ferrándiz et al. (2012). Se ha dividido a la muestra según el sexo porque los baremos publicados aparecen segregados. En la Tabla 4.9, se recogen los estadísticos descriptivos y la puntuación PC que les correspondería según los baremos de Ferrándiz et al. (2012). Según se ve en la Tabla 4.9, las puntuaciones centiles de los participantes en nuestro estudio giran en torno al PC 50, únicamente en el caso de la Interpersonal la puntuación es algo inferior. Destaca el bajo Estado de Ánimo de los chicos (PC 35), en contraste con el Estado de Ánimo de las chicas (PC 55). En la parte derecha de la tabla se ofrecen los estadísticos descriptivos tomando como referencia las puntuaciones promedio (de 1 a 4).

Tabla 4.9
Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones EQ-i:YV (estudiantes)

	Chicos (n = 59)		Chicas (n = 45)		Todos (N = 104)					
	PD	PC	PD	PC	Mín.	Máx.	M	DT	Asim.	Curtosis
Intrapersonal	14.15	50	13.78	55	1	3.17	2.32	0.44	-0.09	-0.04
Interpersonal	36.05	45	38.24	40	1.58	4	3.08	0.48	-0.46	0.42
Manejo del Estrés	32.19	65	31.93	60	1.33	3.17	2.4	0.36	-0.15	0.15
Adaptabilidad	28.08	60	28.44	65	1.8	3.7	2.77	0.42	0.18	-0.36
Estado de Ánimo	42.81	35	42.13	55	1.43	4	2.96	0.48	-0.72	0.86

Nota: PD: Puntuación directa; PC: Puntuación Centil según baremos de Ferrándiz et al (2012)

Según la valoración de sus padres

A continuación, se han calculado los estadísticos descriptivos para las puntuaciones dadas por los padres. No existen publicados baremos para las

puntuaciones ofrecidas por los padres, por eso hemos decidido tomar como referencia las puntuaciones publicadas por Sainz (2010), quién tomó una muestra de 406 padres.

Tabla 4.10
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones dadas por los Padres (N = 45)

	Estadísticos descriptivos						Comparación con Sainz (2010)	
	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>Asim.</i>	<i>Curto sis</i>	T Student	Valor ref.
Intrapersonal	1.00	3.17	2.21	.41	-.21	1.32	$t(43) = -16.94;$ $p < .001$	3.26
Interpersonal	2.17	4.00	3.24	.49	-.30	-.82	$t(43) = 9.57;$ $p < .001$	2.53
Manejo del Estrés	1.00	4.00	2.10	.51	.92	3.38	$t(43) = 2.26;$ $p < .001$	2.84
Adaptabilidad	1.33	4.00	2.87	.66	.01	-.52	$t(43) = 2.26;$ $p = .28$	2.65
Estado de Ánimo	1.64	3.79	2.92	.53	-.22	-.40	$t(41) = -1.84;$ $p = .72$	3.07

Nota: Valor de ref. puntuaciones medias reportadas por Sainz (2010)

En el cuestionario de inteligencia socioemocional destinado a los padres, la variable con una media más baja es Manejo del Estrés ($M = 2.10$) y la variable que presenta una media más alta es la Inteligencia Interpersonal ($M = 3.24$). Es decir, estos perciben a sus hijos con habilidades para escuchar, entender e identificar las emociones (Interpersonal). Cabe señalar que respecto a la comparación con las puntuaciones que obtuvo Sainz (2010) los padres de nuestra muestra puntúan más bajo en Intrapersonal y en Manejo del Estrés de sus hijos. Hallando diferencias significativas en las dimensiones (Intrapersonal, Interpersonal y Manejo del estrés) entre el presente estudio y los datos obtenidos por Sainz (2010).

Según la valoración de los profesores

Finalmente, se han analizado las puntuaciones ofrecidas por los profesores. La Tabla 4.11 muestra las puntuaciones obtenidas tomando como fuente de información a los profesores. La variable que obtiene la media más baja es Manejo del Estrés ($M = 2.02$) y la variable que presenta la media más alta es la Inteligencia

Interpersonal ($M = 3.23$). Comparando nuestras puntuaciones por las obtenidas por Sainz (2010), quien utilizó una muestra de 103 profesores; los profesores de nuestra muestra ($n=17$) puntúan a sus estudiantes significativamente con menor Manejo del estrés, pero con mayor competencia en Interpersonal, Intrapersonal y Adaptabilidad.

Tabla 4.11
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los profesores (n = 17) sobre la percepción de la IE de los estudiantes

	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>Asi m.</i>	<i>Curto sis</i>	Comparación con Sainz 2010 T student	Valor ref.
Intrapersonal	2.00	3.00	2.47	.29	.47	-.40	$t(16) = 2,85;$ $p = .012$	2.27
Interpersonal	2.50	4.00	3.23	.41	.02	-.71	$t(16) = 3,55;$ $p = .003$	2.87
Manejo del Estrés	1.17	3.00	2.02	.47	-.08	.23	$t(16) = -9,12;$ $P < .001$	3.07
Adaptabilidad	2.17	3.67	2.82	.50	.26	-1.31	$t(16) = 5,24;$ $P < 001$	2.19
Estado de Ánimo	2.21	3.71	2.92	.41	.04	-.52	$t(16) = 1,41;$ $p = .17$	2.78

Nota: Valor de ref. puntuaciones medias reportadas por Sainz (2010)
T de student para una muestra

3.2.2. Análisis de congruencia en la valoración de la IE de los estudiantes según los informantes (estudiantes, padres y profesores)

Con el objetivo de saber si las valoraciones de la IE de los estudiantes varían dependiendo de quién informe, se han llevado a cabo análisis de correlación. El estudio de las correlaciones, únicamente nos dará información sobre la relación entre la puntuación de las tres fuentes de información (estudiantes, padres y profesores), pero no garantiza que los distintos evaluadores estén puntuando sobre el mismo rango de puntuaciones; es decir, no distingue entre un evaluador “generoso” y otro más “estricto”. Lo que ha llevado a los autores a utilizar otras técnicas como el índice de correlación intraclase (Kuhn & Holling, 2009).

Se aprecia que las correlaciones intraevaluador son mayores que las correlaciones interevaluador. Es decir, aunque se midan dimensiones distintas, las correlaciones entre las variables medidas por el alumno son mayores que las correlaciones entre las variables medidas por los estudiantes vs. los profesores o los padres.

En negrita se han sombreado las correlaciones referentes a las mismas variables. Observando las correlaciones de los tres observadores para las mismas variables, se observa que las correlaciones entre profesores y padres no son significativas. Tampoco son estadísticamente significativas las correlaciones entre profesores y estudiantes. Sólo encontramos correlaciones estadísticamente significativas entre padres y estudiantes para las variables Intrapersonal ($r = .37$; $p = .014$) y Estado de Ánimo ($r = .42$; $p = .008$).

Se observa que el criterio de los profesores es el que más difiere de los otros dos observadores (padres y estudiantes), llegando a encontrarse correlaciones muy cercanas a 0 (Interpersonal valorado por los profesores con Manejo del Estrés autovalorado por los estudiantes; y entre Estado de Ánimo evaluado por los profesores y Manejo del Estrés evaluado por los padres).

La Tabla 4.12

Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de estudio referidas a Inteligencia Emocional valoradas por estudiantes, padres y profesores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Al_Intrapersonal	1														
2. Al_interpersonal	.145	1													
3. Al_Adaptabilidad	.31**	.48**	1												
4. Al_M. Estrés	.04	.23*	.09	1											
5. Al_Estado Ánimo	.40**	.47**	.528**	.216*	1										
6. Pa_intrapersonal	.37*	.12	.14	.16	.36*	1									
7. Pa_Interpersonal	.04	.16	.11	-.02	.16	.27	1								
8. Pa_Adaptabilidad	.18	.31*	.20	.05	.21	.48**	.296	1							
9. Pa_M. Estrés	-.10	.13	-.02	-.10	-.12	.24	.128	.02	1						
10. Pa_Estado Ánimo	.30	.22	.24	.17	.42**	.57**	.45**	.35*	.0	1					
11. Prof_Intrapersonal	-.05	-.29	-.31	-.39	-.30	-.38	.091	-.34	-.5	-.32	1				
12. Prof_Interpersonal	.33	-.37	-.24	<.001	-.01	.18	.215	-.13	.3	-.01	.22	1			
13. Prof_Adaptabilidad	.46	-.23	.11	.12	.27	.05	-.258	-.09	-.3	.08	.01	.48*	1		
14. Prof_M. Estrés	.15	.38	.488*	.20	.17	.01	.295	.02	.20	.52	.03	-.10	.05	1	
15. Prof_Estado Ánimo	.34	-.45	-.26	.03	-.02	-.08	-.156	-.13	<.001	-.42	-.15	.60*	.49*	-.46	1

* La correlación es significativa al nivel 0.005 (2-tailed).

Además, se ha realizado un análisis de correlación intraclase (ICC), cuyos resultados se presentan en la Tabla 4.13. Dada la escasa muestra de profesores, se han realizado un ICC para los tres evaluadores y se ha repetido otro ICC tomando como referencia solo a padres y estudiantes.

Se observa que la mayoría de los valores de los índices de correlación intraclase están por debajo de 0.3, indicando un acuerdo pobre entre los evaluadores.

El acuerdo llega a ser suficiente (valores entre .4 y .59) en las variables de Adaptabilidad (para los tres evaluadores), Interpersonal (tomando solo padres y estudiantes); sin embargo, llega a ser sustancial (valores entre .60 y .74) para el Estado de Ánimo cuando este lo valoran padres y estudiantes.

Tabla 4.13
Índices de correlación intra-clase para las dimensiones de la inteligencia emocional

	3 evaluadores				Estudiantes y padres			
	N	alfa	ICC simpe	ICC prom.	N	alfa	ICC simpe	ICC prom.
Intrapersonal	10	.30	.15	.35	43	.54	.34	.51
Interpersonal	10	-.10	-.01	-.02	43	.28	.16	.28
Adaptabilidad	10	.40	.22	.45	43	.29	.17	.29
M. Estrés	10	.41	.05	.13	44	-.22	-.37	-1.19
E. de Ánimo	10	.06	.01	.03	39	.59	.43	.60

ICC prom: ICC promedio

3.2.3. Diferencias individuales en Inteligencia Emocional

Según el sexo

La Tabla 4.14 muestra los estadísticos descriptivos para chicos y chicas en las dimensiones medidas por el EQ-i: YV (estudiantes). A nivel descriptivo, como se puede apreciar en la Tabla 4.14, por una parte, las medias en todas las variables

de la IE son muy similares entre los chicos y las chicas; ambos puntúan más alto en la variable Interpersonal. Por otra, el resultado de la prueba *t* de Student indicó que esta diferencia era marginalmente significativa, a favor de las chicas. Es decir, las chicas puntúan ligeramente por encima que los chicos en Interpersonal, mostrando mayor habilidad para entender y apreciar las emociones de los demás. En el resto de variables, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 4.14
Estadísticos descriptivos según sexo y Prueba t de Student para muestras independientes

	Chicos		Chicas		t de Student
	M	DT	M	DT	
Intrapersonal*	2.35	.50	2.27	.36	t (101.826) = .937; P = .351
Interpersonal	3.00	.50	3.19	.42	t (102) = -1.97; P = .051
Manejo del Estrés	2.42	.38	2.38	.34	t (100) = .481; P = .631
Adaptabilidad	2.76	.43	2.78	.40	t (100) = -.285; P = .776
Estado de Ánimo	2.99	.50	2.92	.45	t (99) = .768; P = .444
IE Total	2.62	.28	2.66	.25	t (98) = -.636; P = .526

*No se asume igualdad de varianza.

Según el CI

Para analizar las diferencias en la competencia socioemocional de los participantes, se realizaron los estadísticos descriptivos de la IE en función de los distintos niveles de inteligencia. Para ello, dividimos la muestra en tres grupos, siguiendo la metodología de formación de grupos contrastantes (Almeida & Freire, 2008). A continuación, detallamos los estadísticos descriptivos para los tres grupos formados y para el total de la muestra en la Tabla 4.15.

Tabla 4.15

Estadísticos descriptivos obtenidos por los estudiantes, en los inventarios de competencia socioemocional EQ-i: YV en función de los distintos niveles de Inteligencia (CI) y diferencia de medias

	CI Bajo (n = 25)		CI Medio (n = 46)		CI Alto (n = 27)		ANOVA
	M	DT	M	DT	M	DT	
Intrapersonal*	2.34	.31	2.34	.54	2.21	.35	$F(2,95) = .88; p = .42$
Interpersonal	2.99	.51	3.18	.45	3.10	.40	$F(2,95) = 1.41; p = .25$
Adaptabilidad	2.64	.50	2.84	.41	2.77	.36	$F(2,94) = 1.78; p = .17$
Manejo del Estrés	2.35	.29	2.47	.40	2.36	.35	$F(2,93) = 1.13; p = .33$
Est. de Ánimo*	2.97	.45	2.94	.57	3.00	.35	$F(2,92) = .14; p = .87$
IE Total	2.57	.26	2.71	.27	2.61	.22	$F(2,92) = 2.65; p = .08$

* No se asume igualdad de varianza.

Con respecto a los resultados obtenidos, a nivel descriptivo, se observa que es la variable Interpersonal la que obtiene las puntuaciones medias más altas, independientemente del nivel intelectual. De igual forma, es en la variable Intrapersonal en la que los estudiantes presentan las medias más bajas en los tres grupos de CI (bajo, medio y alto). Sin embargo, habiendo comprobado la homogeneidad de varianzas, los resultados de la prueba ANOVA de un factor, no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales, entre los tres grupos en función del CI.

Según el curso académico

Dentro de este mismo objetivo, se analizaron las diferencias en las competencias socioemocionales según su curso académico. Al igual que en la sección anterior se han considerado conjuntamente a los estudiantes del aula ordinaria y a los que atienden a los programas de atención a la diversidad (PDC y PMAR).

Se han obtenido los estadísticos descriptivos y los resultados de la *t* de *Student* dependiendo del curso (véase Tabla 4.16). Se aprecia que las puntuaciones son similares entre los grupos, salvo para la variable Intrapersonal en la que los estudiantes más jóvenes puntúan por encima de los estudiantes mayores (en un punto). Sin embargo, los resultados de la prueba *t* de *Student* indicaron que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($p > .05$).

Tabla 4.16
Estadísticos descriptivos y comparación de medias de las puntuaciones en inteligencia emocional según el curso

	3ºESO (n = 48)		4º ESO (n = 56)		T de Student
	M	dt	M	dt	
Intrapersonal	2.32	0.523	2.34	0.506	$t(102) = -.162; p = .872$
Interpersonal	3.12	0.451	3.05	0.497	$t(102) = .723; p = .472$
Adaptabilidad	2.83	0.52	2.82	0.548	$t(100) = .038; p = .970$
Manejo del estrés	2.75	0.483	2.62	0.521	$t(100) = 1.285; p = .202$
Estado de Animo	3	0.489	3.07	0.578	$t(99) = -.643; p = .522$

Según programa educativo

Se ha querido indagar en las diferencias en Inteligencia Emocional autopercebida por los estudiantes dependiendo del programa educativo al que asisten. Para ello, se han dividido a los estudiantes en dos grupos: aquellos que atienden al aula ordinaria y aquellos que asisten a uno u otro programa de atención a la diversidad (PDC y PMAR).

Según muestran los estadísticos descriptivos en la Tabla 4.17, los perfiles de Inteligencia Emocional son bastante similares, diferenciándose apenas en 0.22 puntos en la dimensión de adaptabilidad. La prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney para la comparación de medias de muestras independientes mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas dependiendo del programa educativo.

Tabla 4.17

Estadísticos descriptivos y comparación de medias en inteligencia emocional dependiendo del programa educativo

	Aula ordinaria (n = 88)		PDC & PMAR (n = 16)		Mann-Whitney U
	M (dt)	MR	M (dt)	MR	
Intrapersonal	2.33 (.51)	52.68	2.35 (.51)	51.50	$U = 688.00; p = .885$
Interpersonal	3.1 (.50)	53.70	3.01 (.33)	45.91	$U = 598.50; p = .341$
Adaptabilidad	2.86 (.56)	53.63	2.64 (.30)	40.03	$U = 504.50; p = .091$
Manejo del Estrés	2.71 (.52)	53.38	2.53 (.35)	40.60	$U = 489.00; p = .121$
Estado de Ánimo	3.06 (.55)	52.71	2.89 (.41)	41.20	$U = 498.00; p = .160$

Nota: MR: Media del Rango; PDC: Programa de Diversificación Curricular; PMAR: Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

Según el rendimiento académico

Para analizar las competencias socioemocionales de los estudiantes en función del rendimiento académico se dividió la muestra en tres grupos (bajo, medio y alto rendimiento). Para formar los grupos se tomó la nota media de las asignaturas comunes de cada curso. En este sentido, se calculó la puntuación total de cada uno de ellos y después se obtuvieron los cuartiles: considerando el bajo rendimiento (menor o igual a PC 25), medio (de PC 25 a PC 75) y alto (por encima de PC 75).

Si se observan las puntuaciones medias de los tres grupos (Tabla 4.18), los estudiantes de alto rendimiento puntúan siempre por encima de sus compañeros en todas las dimensiones; mientras que los estudiantes con bajo rendimiento puntúan por debajo de sus compañeros, excepto en la variable Manejo del Estrés, siendo los estudiantes de rendimiento medio quienes obtienen peores puntuaciones.

Antes de realizar la prueba de comparación de medias, se realizó la prueba de Levene, con el objetivo de analizar la igualdad de varianzas, observando que para estas variables sí se cumple el supuesto de homogeneidad. A continuación, se procedió a realizar la prueba ANOVA de un factor, tras comprobar la

homogeneidad de varianzas (Véase Tabla 4.18). Se verificó que las diferencias eran estadísticamente significativas en las dimensiones de Interpersonal [$F(2, 99) = 4.594; p = .012$] (a favor de los estudiantes de alta y medio rendimiento); en Adaptabilidad [$F(2, 97) = 3.603; p = .031$] donde las diferencias sólo se dieron entre estudiantes de bajo rendimiento vs. alto rendimiento; y en Manejo del Estrés [$F(2, 97) = 3.732; p = .027$] donde las diferencias se dieron entre estudiantes de alto vs. medio rendimiento.

Tabla 4.18

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de inteligencia emocional y comparación de medias dependiendo del rendimiento académico

	Bajo RA (n = 23)		Medio RA (n = 54)		Alto RA (n = 25)		Comparación de medias	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>ANOVA</i>	<i>Post-hoc</i>
Intrapersonal	2.19	0.60	2.31	0.49	2.49	0.47	$F(2, 99) = 2.188;$ $p = .188$	
Interpersonal	2.84	0.50	3.12	0.46	3.23	0.44	$F(2, 99) = 4.594;$ $p = .012$	B < M; B < A; M = A
Adaptabilidad	2.58	0.45	2.87	0.55	2.96	0.53	$F(2, 97) = 3.603;$ $p = .031$	B < A
Manejo del Estrés	2.69	0.61	2.58	0.49	2.91	0.39	$F(2, 97) = 3.732;$ $p = .027$	M < A;
Estado de Ánimo*	2.90	0.41	3.03	0.62	3.18	0.44	$F(2, 96) = 1.546;$ $p = .218$	

Nota: * No se han asumido varianzas homogéneas; RA: Rendimiento Académico

3.3. BLOQUE 3: RESILIENCIA

3.3.1. Análisis del perfil de Resiliencia de los participantes

Para conocer el perfil resiliente de los participantes en este estudio se han calculado los estadísticos descriptivos de las variables medidas por el cuestionario RESI-M. La Tabla 4.19 (3ª columna) muestra las puntuaciones promedio de cada escala. Se observa que los participantes consideran que sus puntos fuertes en

resiliencia se encuentran en Apoyo Social (M de la puntuación promedio = 3.44), mientras que su punto débil es la Estructura (M de la puntuación promedio = 2.80), la cual obtiene menores puntuaciones.

Se han utilizado como punto de referencia las puntuaciones medias obtenidas en la investigación de Galindo (2017), en la que participaron 186 chicos y 173 chicas de ESO. Los datos reportados por Galindo (2017) ofrecen las puntuaciones medias según el sexo, pero no del conjunto de la muestra. La parte derecha de la Tabla 4.19, muestra las puntuaciones medias de los chicos y las chicas de nuestra muestra y se comparan con las obtenidas por Galindo (2017). Se observa que, en el conjunto de las variables de la resiliencia, nuestros estudiantes puntúan de forma similar a los de Galindo (2017), salvo en la variable Fortaleza que mide la fortaleza y confianza en uno mismo, en la que nuestros estudiantes puntúan significativamente por debajo a los de Galindo (2017).

Tabla 4.19
Estadísticos descriptivos del perfil resiliente de los participantes

	Toda la muestra (n = 95)			Comparación con Galindo (2017)					
	Min-Max	M (dt)	M (dt) de PP	Chicos (n = 54 Vs. n = 186)			Chicas (n = 41 Vs. n = 173)		
				M(dt)*	V.R	T student	M(dt)*	V.R.	T de student
Fortaleza	24-72	54.49 (10.31)	2.87 (.54)	54.07 (10.71)	60.26	$t(53) = -4.24; p < .001$	55.05 (9.87)	59.07	$t(40) = -2.608; p = .013$
Comp. Social	8-43	24.79 (4.85)	3.10 (.61)	24.44 (5.55)	25.07	$t(53) = .829; p = 4.11$	25.24 (3.76)	25.32	$t(40) = -.130; p = .898$
Apoyo Familiar	6 -24	19.46 (3.91)	3.24 (.65)	19.31 (4.09)	19.79	$t(53) = -.853; p = .397$	19.66 (3.70)	19.53	$t(49) = .223; p = .825$
Apoyo social	7 -20	17.19 (2.83)	3.44 (.57)	17.00 (2.66)	17.47	$t(53) = -1.297; p = .200$	17.44 (3.04)	18.09	$t(40) = -1.37; p = .178$
Estructura	7 -19	14.02 (3.04)	2.80 (.61)	13.72 (3.32)	14.56	$t(53) = -1.85; p = .069$	14.41 (2.61)	14.71	$t(40) = -.725; p = .472$

Nota: (*) M: Media obtenida por los participantes de nuestro estudio; PP: Puntuaciones Promedio; V.R: Valor de referencia, puntuaciones medias de la muestra de Galindo (2017)

3.3.2. Diferencias individuales en Resiliencia

Según sexo

Se han comparado las variables de resiliencia según el sexo de los participantes. Para ello, se hallaron primero los estadísticos descriptivos (Tabla 4.20). Las puntuaciones fueron muy similares entre chicos y chicas, estando la mayor diferencia en la variable Estructura, donde se diferencian en un punto sobre un máximo de 19 puntos. Sin embargo, los análisis de comparación de medias para muestras independientes mostraron que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 4.20
Estadísticos descriptivos y comparación en resiliencia según sexo

	chicos (n = 54)		chicas (n = 41)		<i>t Student</i>
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	
Fortaleza	54.07	10.71	55.05	9.87	$t(93) = -0.45; p = .651$
Competencia Social	24.44	5.55	25.24	3.76	$t(93) = -0.79; p = .429$
Apoyo Familiar	19.31	4.09	19.66	3.70	$t(93) = -0.422; p = .674$
Apoyo social	17.00	2.66	17.44	3.04	$t(93) = -0.748; p = .456$
Estructura*	13.72	3.32	14.41	2.61	$t(92.87) = -1.138; p = .258$

Nota * no se han asumido varianzas iguales

Según Cociente Intelectual (CI)

Para conocer el perfil resiliente de los estudiantes dependiendo de su nivel de CI, se ha dividido la muestra en tres grupos siguiendo el procedimiento propuesto por Almeida y Freire (2008), y comentado anteriormente.

La Tabla 4.21 muestra los estadísticos descriptivos de los tres grupos de estudiantes en las variables del cuestionario RESI-M. En general, se observa que los estudiantes de alto CI obtienen las puntuaciones más altas y los estudiantes de

bajo CI las más bajas en todas las variables, salvo en Estructura. Los estudiantes de CI medio los que puntúan más bajo en Estructura.

Tras comprobar la homogeneidad de varianzas, los análisis de varianza (ANOVA) indicaron que estas diferencias eran estadísticamente significativas en las Fortalezas y Confianza en sí mismo y en el Apoyo Social percibido. Los análisis *post-hoc* (Bonferroni) indicaron que las diferencias en Fortaleza (marginamente significativa) y Apoyo Social se encontraban entre los grupos de alto y bajo CI. Además, se encontraron diferencias entre los alumnos de medio vs. bajo CI en Apoyo Social.

Tabla 4.21
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las dimensiones de resiliencia y comparación según el nivel de CI de los estudiantes

	Bajo CI (n = 23)	Medio CI (n = 50)	Alto CI (n = 19)	ANOVA	Post-hoc
	M (dt)	M (dt)	M (dt)		
Fortaleza	51.13 (11.03)	54.14 (10.63)	58.95 (7.73)	$F(2, 89) = 3.075;$ $p = .051$	B < A
Competencia Social	24.61 (6.18)	24.90 (4.73)	25.21 (2.90)	$F(2, 89) = 23.428;$ $p = .923$	
Apoyo Familiar	18.83 (3.83)	19.22 (4.28)	21.00 (2.94)	$F(2, 89) = 28.55;$ $p = .164$	
Apoyo social	15.61 (3.23)	17.44 (2.67)	18.26 (1.94)	$F(2, 89) = 41.194;$ $p = .005$	B < A; M > B
Estructura	14.26 (2.91)	13.82 (3.04)	14.63 (3.35)	$F(2, 89) = .523;$ $p = .594$	

Nota: Bajo CI se considera un CI menor de 85; Medio CI se sitúa entre 85 y 115, alto CI se considera mayor de 115. B:bajo CI; M: Medio CI; A: Alto CI

Según curso

Para conocer si el curso académico tiene un impacto en la resiliencia de los estudiantes, se han llevado a cabo análisis de diferencia de medias entre los estudiantes de 3º de la ESO y estudiantes de 4º de la ESO (tanto de aula ordinaria como de PMAR y PDC).

La Tabla 4.22 muestra los estadísticos descriptivos. Según se aprecia las puntuaciones medias son similares para ambos grupos, a excepción de las variables Competencia Social y Estructura en las que los estudiantes de 3º obtienen puntuaciones más altas. Para conocer si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se llevó a cabo una *t* de *Student* confirmándose una diferencia marginalmente significativa en la variable Competencia Social.

Tabla 4.22
Estadísticos descriptivos y comparación de medias por curso

	3º ESO (n = 44)		4º ESO (n = 51)		T de student
	M	Dt	M	Dt	
Fortaleza	54.00	10.18	54.92	10.51	t(93) = -.432; p = .666
Competencia Social	25.77	4.49	23.94	5.03	t(93) = 1.859; p = .066
Apoyo Familiar	19.43	3.84	19.49	4.01	t(93) = -.072; p = .943
Apoyo social	17.23	3.06	17.16	2.63	t(93) = .12; p = .904
Estructura	14.30	2.87	13.78	3.19	t(93) = .816; p = .417

Nota: se han incluido estudiantes tanto en aula ordinaria como en PDC y PMAR

Según programa educativo

Para conocer las diferencias en el perfil resiliente de los participantes dependiendo del programa educativo al que atienden se han dividido a los estudiantes entre aquellos que asisten a los cursos del PMAR y PDC vs. los estudiantes que asisten al aula ordinaria.

La Tabla 4.23 muestra las puntuaciones medias de ambos grupos de estudiantes. Las puntuaciones de los estudiantes en el aula ordinaria siempre son más altas que las de los estudiantes escolarizados en los programas educativos de PDC y PMAR.

Debido al tamaño de la muestra de los estudiantes en los programas de PDC y PMAR, se ha utilizado la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney. Los resultados indicaron que las diferencias fueron estadísticamente significativas para la variable Apoyo Social y Apoyo Familiar, a favor de los estudiantes en el aula ordinaria.

Tabla 4.23.
Estadísticos descriptivos y comparación de medias entre estudiantes dependiendo del programa educativo (Diversificación vs. Aula ordinaria)

	Aula Ordinaria (n = 80)		PDC & PMAR (n = 15*)		Mann-Whitney U
	<i>M (dt)</i>	MR	<i>M (dt)</i>	MR	
Fortaleza	55.05 (10.60)	49.93	51.53 (8.33)	37.70	$U = 445.500; p = .115$
Competencia Social	25.08 (4.80)	49.70	23.27 (5.02)	38.93	$U = 464.00; p = .164$
Apoyo Familiar	19.70 (4.00)	50.49	18.20 (3.19)	34.70	$U = 400.500; p = .041$
Apoyo social	17.45 (2.71)	50.63	15.80 (3.10)	34.00	$U = 390.00; p = .029$
Estructura	14.14 (3.01)	48.89	13.40 (3.20)	43.23	$U = 528.500; p = .463$

NOTA: (*) se ha reportado 1 caso perdido; MR: Media de Rangos; PDC programa de diversificación curricular; PMAR: Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

Según rendimiento académico

Se ha querido indagar si existen diferencias en los niveles de resiliencia dependiendo del perfil de rendimiento académico. Para ello, se ha calculado la calificación promedio de cada estudiante (considerando todas las asignaturas cursadas) y utilizando esta calificación promedio se ha dividido a los estudiantes en

tres grupos siguiendo el procedimiento de Almeida y Freire (2008), según se ha descrito anteriormente.

La Tabla 4.24 muestra los estadísticos descriptivos de las variables de resiliencia para los tres grupos de estudiantes. Se aprecia que los estudiantes con bajo rendimiento puntúan por debajo de sus compañeros en todas las dimensiones de resiliencia, mientras que los estudiantes de alto rendimiento puntúan por encima de sus compañeros.

Sin embargo, la prueba del Análisis de Varianza (ANOVA) indicó que estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para la variable Apoyo Familiar, en la que los estudiantes de alto rendimiento destacan por encima de los de bajo y medio rendimiento de forma significativa.

Tabla 4.24
Descriptivos de la resiliencia según el rendimiento académico de los estudiantes

	Bajo RA (n = 22)	Medio RA (n = 46)	Alto RA (n = 26)	Comparación de medias	
	M (dt)	M (dt)	M (dt)	ANOVAs	Post-hoc
Fortaleza	52.23 (9.92)	53.91 (10.96)	57.15 (9.29)	$F(2, 91) = 1.474;$ $p = .234$	
Competencia Social	23.14 (5.51)	25.30 (5.17)	25.31 (3.40)	$F(2, 91) = 39,64;$ $p = .19$	
Apoyo Familiar	18.36 (3.00)	18.96 (4.39)	21.19 (3.23)	$F(2, 93) = 58.037;$ $p = .021$	A > B; A > M
Apoyo social	16.82 (2.75)	16.78 (3.10)	18.12 (2.18)	$F(2, 91) = 2.106;$ $p = .128$	
Estructura	13.18 (3.58)	13.93 (2.76)	14.85 (2.98)	$F(2, 91) = 16.764;$ $p = .166$	

Nota: los puntos de corte en las calificaciones fueron 4.57 (PC 25) y 7.10 (PC75)

3.4. BLOQUE 4: RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

El último objetivo de esta tesis es estudiar cómo las variables objeto de estudio se relacionan entre sí. Especialmente los constructos de Conflictos Escolares, IE y Resiliencia. La relación entre estas variables, como se apuntaba en la fundamentación teórica de este trabajo, no es sencilla. De forma intuitiva sabemos que la IE debe tener alguna influencia sobre la resiliencia (Nuñez Lozano & Luzarraga, 2017; Edward & Warelou, 2005; Magnano et al. 2016), además el estudio de Galindo (2017) constató que las variables del EQ-i: YV predicen el perfil resiliente. También se ha sugerido que la IE de los estudiantes tendrá un impacto en la convivencia escolar, y será un factor preventivo del acoso en los centros educativos (Camacho Bonilla, Ordoñez León, Rocancio Ariza, Vaca, 2017; Trianes Torres, & Carcía Correa, 2002).

La relación entre los tres constructos podría ser de causa efecto. Pero no una causa efecto directo, sino una relación mediada por otras variables. Dada la complejidad de la relación entre estas variables, un análisis de correlación o un análisis de regresión serían limitados para explicar la relación entre constructos. Por ello, se ha optado por utilizar un modelo de ecuaciones estructurales que sirva para explicar la relación entre los constructos.

Aun siendo conscientes del tamaño muestral del que disponemos, es preciso aclarar que distintos estudios han puesto de manifiesto que estos análisis pueden ser fiables con muestras pequeñas (De Winter, Dodou, & Wieringa, 2009).

Hemos probado 5 modelos explicativos sobre cómo estas variables interactúan unas con otras. La Figura 4.1 ofrece un resumen de los modelos propuestos. El primer modelo es el más sencillo, en éste se refleja que la Percepción del conflicto (de afrontamiento o de evitación del mismo) está influenciada por la IE y por la Resiliencia. Así mismo se ha considerado que los tipos de conflicto que el alumno percibe en su entorno afectan a la resiliencia del alumno.

El segundo modelo, añade a este primero la influencia del Factor “g” de inteligencia. Se ha supuesto que la inteligencia psicométrica puede predecir la IE, pero también que puede predecir la actitud con la que el alumno afronta los conflictos (percepción: si prefiere afrontarlos o evitarlos).

El tercer modelo está basado en el anterior, pero añade la correlación entre la IE y la Resiliencia.

El cuarto modelo, basado en el tercer modelo, asume que la inteligencia psicométrica también puede predecir la resiliencia

Finalmente, el quinto modelo, se basa en el tercer modelo, pero toma un enfoque diferente en cuanto a la relación entre los mecanismos de resolución de conflictos y la percepción de los mismos. Es la percepción del conflicto que influye en los mecanismos utilizados (conocimiento y actitud hacia la mediación). Y a su vez, estos mecanismos están influenciados, o predichos por la IE.

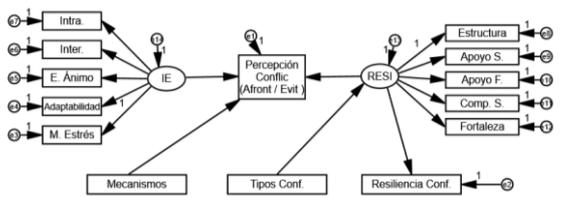
Para este análisis se contó con la muestra de 105 estudiantes que habían complementado todas las pruebas. Utilizando el software AMOS v. 21 (-). Se ha utilizado el procedimiento de Máxima probabilidad (ML, *Maximum Likelihood*) como método de estimación. Este procedimiento presenta ventajas en términos del procesamiento estadístico de muestras relativamente pequeñas, y consecuentemente, los índices de ajuste funcionan mejor con ML que con otros procedimientos de estimación (Hoyle, 1998). Se le solicitó al sistema que estimase las medias y los interceptos de los datos perdidos.

Para comprobar la bondad de ajuste estadístico de los distintos modelos probados se han utilizado los índices recomendados por Kline, (2015). Son:

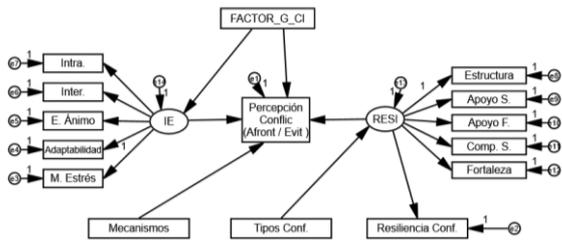
- Chi cuadrado: se refiere al ajuste total del modelo y la discrepancia entre la muestra y las matrices de covariables; y cuya significación debe ser menor de $p < .05$. Se trata de un índice sensible al tamaño de la muestra).

- CFI (Comparative Fit Index): es un estadístico no muy sensible al tamaño muestral. Compara el ajuste del modelo probado con el ajuste de los modelos independientes o nulos.
- RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*): se trata de un índice de ajuste y parsimonia estadística. Los valores cercanos a 0 representan un buen ajuste. Un valor menor de .01 indica un ajuste excelente, un valor menor de .05 indica un buen ajuste, y un valor menor de .08 indica un ajuste mediocre.

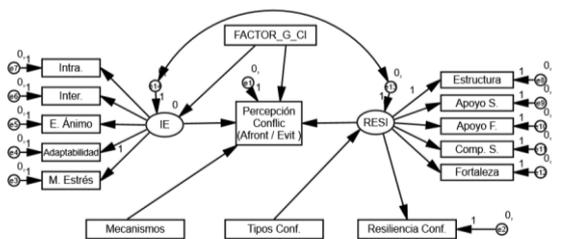
Ilustración de los modelos explicativos probados para explicar la relación de las variables



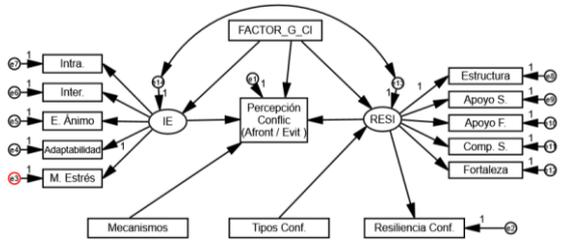
Modelo 1:
La IE y la resiliencia predicen la percepción del conflicto. Además, los tipos de conflicto que el alumno vivencia predicen la resiliencia



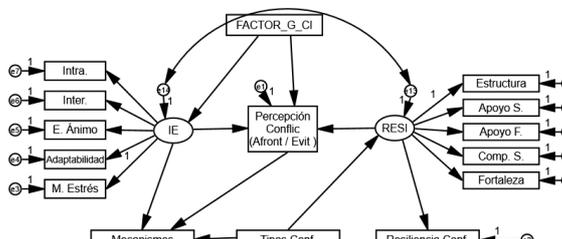
Modelo 2:
Igual que el modelo 1 y además el factor g predice la IE y la percepción del conflicto



Modelo 3:
Igual que el modelo 2 y además la IE está correlacionada con la resiliencia



Modelo 4:
Igual que el modelo 3 y además el factor g también predice la resiliencia



Modelo 5:
Como el modelo 3, pero los mecanismos de resolución de conflictos son influenciados de forma directa por la IE y por la percepción del conflicto

Figura 4.1
Resumen de los modelos probados

La Tabla 4.25 presenta los índices de bondad de ajuste de los diferentes modelos probados. Aunque ninguno de los cinco modelos consigue unos índices de ajuste ideales, los modelos 3 y 4 son los más próximos a mostrar un buen ajuste (en ambos casos el RMSEA es próximo a .08).

Se aprecia que el introducir la relación entre la IE y la resiliencia mejora notablemente la bondad de ajuste en el modelo (modelo 1 y 2, en comparación con los modelos 3 y 4).

La relación entre la IE y los mecanismos de resolución de conflictos utilizados (principalmente referidos a la actitud hacia la mediación y su uso) no aporta mayor ajuste al modelo.

Tabla 4.25
Índices de ajuste de los modelos probados

	χ^2	gl	p	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA	LO 90	HI 90	AIC
Modelo 1	217.469	76	<.001	2.861	.670	.544	.134	.114	.156	303.469
Modelo 2	238.882	88	<.001	2.715	.656	.531	.129	.11	.149	332.882
Modelo 3	154.588	87	<.001	1.777	.846	.788	.087	.64	.109	250.588
Modelo 4	151.002	86	<.001	1.756	.852	.793	.086	.63	.108	249.002
Modelo 5	300.689	86	<.001	3.496	.511	.317	.156	.137	.175	398.689

La Figura 4.2 muestra los pesos estandarizados de las regresiones establecidas en el modelo 4. Se observa que el mayor peso de regresión encontrado en el modelo es el efecto de la IE sobre la Percepción de los conflictos (-1.05); es decir los estudiantes con mayor IE tenderán a no ignorar a la otra parte, a no querer ganar a toda costa y a no huir de los conflictos.

El segundo valor con mayor magnitud y peso es el impacto de la resiliencia sobre esta misma variable. Pero, en este caso es una regresión positiva, por lo que los estudiantes más resilientes tienden a ver el conflicto que quieren ganar, tienden a huir de los conflictos e ignorar a la otra parte.

Se observa también una muy alta correlación entre los constructos de Inteligencia emocional y resiliencia, como era de esperar.

El factor “g” aunque puede predecir los tres constructos (inteligencia emocional, resiliencia y percepción del conflicto) tiene una carga de baja a moderada.

Las variables que menos peso tienen en este modelo son los tipos de conflictos percibidos por los estudiantes en su contexto escolar y los mecanismos de resolución de conflictos (referidos principalmente a los conocimientos sobre la mediación).

La Tabla 4.26 recoge los valores de los pesos de regresión (estandarizados y no estandarizados), los errores estandarizados, los ratios críticos (C.R.) y la significación de las interacciones recogidas en el modelo. Se aprecia que las únicas interacciones estadísticamente significativas son aquellas en las que las variables del cuestionario EQ-i:YV se agrupan en el factor general de IE; y las relaciones entre el constructo general de Resiliencia y las variables medidas por el cuestionario RESI-M. Y la correlación entre los constructos de IE y resiliencia ($r = .92$, $p = .029$). Más allá de estas interacciones, encontramos dos regresiones marginalmente significativas: una se refiere a la predicción del CI sobre la Resiliencia (peso

estandarizado = .20, $p = .06$) y la otra se refiere a la predicción del CI sobre la percepción del conflicto (peso estandarizado = -.20, $p = .098$).

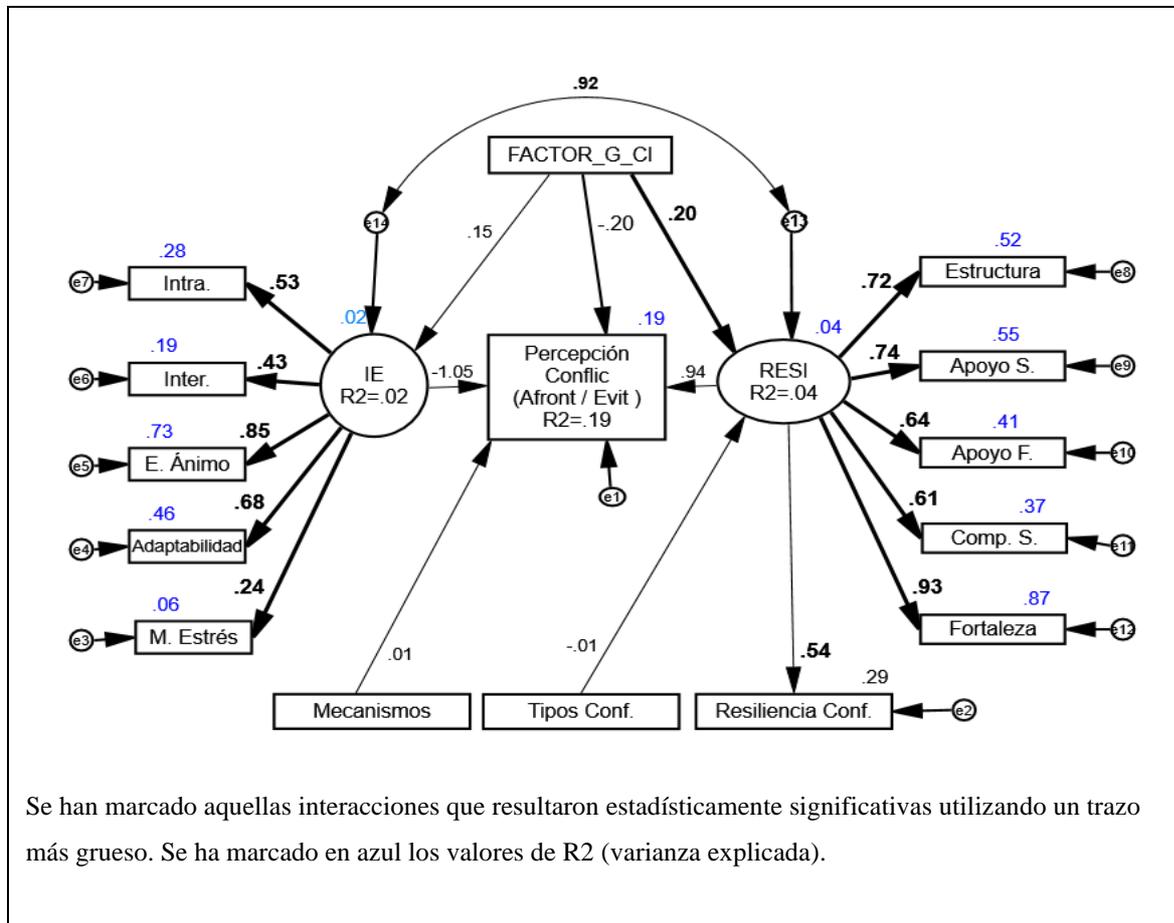


Figura 4.2. Pesos estandarizados de las variables introducidas en el Modelo 4

Tabla 4.26
Pesos de regresión no estandarizados del modelo 4

			Estimate	S.E.	C.R.	P
IE	<---	CI	0.00	0.00	1.15	0.25
RESILIENCIA	<---	Tipos conflictos	-0.01	0.14	-0.10	0.92
RESILIENCIA	<---	CI	0.03	0.01	1.88	0.06
Manejo estrés	<---	IE	1.00			
Adaptabilidad	<---	IE	2.93	1.28	2.29	0.02
Estado de ánimo	<---	IE	3.72	1.59	2.34	0.02
Intrapersonal	<---	IE	1.80	0.85	2.11	0.04
Interpersonal	<---	IE	2.06	0.93	2.21	0.03
Estructura (RESI-M)	<---	RESILIENCIA	1.00			
Apoyo Social (RSI-M)	<---	RESILIENCIA	0.95	0.14	7.00	***
Apoyo Familiar (RESI_M)	<---	RESILIENCIA	1.14	0.19	6.03	***
Comp. Social (RESI-M)	<---	RESILIENCIA	1.35	0.24	5.74	***
Fortaleza (RESI-M)	<---	RESILIENCIA	4.42	0.51	8.71	***
Resiliencia (CE)	<---	RESILIENCIA	0.13	0.03	5.06	***
Percepción (CE)	<---	RESILIENCIA	0.37	0.25	1.49	0.14
Percepción (CE)	<---	IE	-7.53	5.51	-1.37	0.17
Percepción (CE)	<---	Mecanismos (CE)	0.02	0.17	0.14	0.89
Percepción (CE)	<---	CI	-0.01	0.01	-1.65	0.10
e13 (error de Resiliencia)	<-->	e14 (error de IE)	0.24	0.11	2.18	0.03

Nota: S.E. Standard error; C. R.: Critical Ratio; p: valor de la significación

*** p<.0001 (Se han resaltado en negrita las iteraciones estadísticamente significativas)

4. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Antes de cerrar este capítulo, se ha considerado oportuno, ofrecer un pequeño resumen que sirva de conclusión sobre los resultados obtenidos. Este apartado se ha organizado agrupando aquellos datos que nos dan información sobre el perfil de nuestros estudiantes y aquellos datos que hacen referencia a las diferencias individuales encontradas.

En relación al perfil de los estudiantes participantes cabe destacar que se trata de un grupo con capacidades cognitivas en la media de la población, aún así se trata de un grupo bastante heterogéneo ($dt = 18$ en CI). Respecto a su perfil en el cuestionario de conflictos, encontramos estudiantes que no parecen estar expuestos a un contexto conflictivo (tipos de conflictos percibidos), se autoperciben con una alta resiliencia, pero no muestran una tendencia clara en cuanto a la percepción del conflicto (sí utilizan estrategias más maduras o sí evitan el conflicto), y muestran tener conocimientos medio-altos sobre la mediación (mecanismos).

Respecto al perfil de IE se sitúan en las puntuaciones promedio (tomando como referencia la muestra de Ferrándiz et al. 2012), y destacan en Adaptabilidad y Manejo del Estrés (donde puntúan por encima de la media). En el caso de los chicos llama la atención que muestran un bajo Estado de Ánimo.

En lo referente al perfil de resiliencia, los estudiantes de nuestra muestra presentan puntuaciones similares a los de la muestra de Galindo (2017), aunque siempre ligeramente inferiores. Tanto chicos como chicas muestran puntuaciones más bajas en Fortaleza y solo los chicos, en Estructura.

Respecto a las diferencias individuales, se comprueba que las variables sexo y curso apenas afectan al perfil de los estudiantes; sin embargo, la variable rendimiento académico parece determinar el perfil de los estudiantes. Véase la Tabla 4.27 donde se muestra un resumen de las diferencias encontradas.

De los tres constructos estudiados, la resiliencia parece ser el más afectado por las características individuales de los participantes. Está influenciada por el sexo de los participantes (en sus dimensiones de Fortaleza y Apoyo social), y por el programa educativo al que atienden (en las variables de Apoyo Social y Familiar a favor de los estudiantes en el aula ordinaria), en función del CI y del rendimiento académico.

Tabla 4.27
Resumen de las diferencias individuales halladas en este estudio

	Sexo	CI	Curso	Programa Educativo	Rendimiento Académico
Conflictos escolares	X	Tipos (B > M)	X	X	Resiliencia (B < M)
Inteligencia Emocional	Interpersonal (M > H)	X	X	X	Interpersonal (B < A; B < M) Adaptabilidad (B < A) M. Estrés (M < A)
Resiliencia	X	Fortaleza (A > B) Apoyo S. (A > B; M > B)	Competencia Social* (4° < 3°)	Apoyo S. (O > D) Apoyo F. (O > D)	Apoyo F. (A > B; A > M)

B: Bajo; M; Medio; A: Alto.
M: Mujeres; H: Hombres.
O: Aula Ordinaria; D: grupo en los programas de PDC y PMAR
(*) marginalmente significativa

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido por objeto arrojar luz sobre las variables que pueden influir en la convivencia escolar. La existencia de conflictos en la convivencia es inevitable, la gestión de los mismos es lo que nos permitirá su transformación. En este sentido, nos hemos centrado en estudiar los tipos de conflictos que pueden surgir en la convivencia escolar, las variables intrapersonales que pueden incidir en la aparición de dichos conflictos y cómo abordarlos, una vez que han ocurrido. Estos factores psicológicos pueden ser claves en los procesos de mediación de conflictos (Rojo, 2014, 2019). De hecho, el concepto de conflicto escolar se ha identificado preferentemente con una visión tradicional del mismo que tiende a confundirlo con una de sus posibles manifestaciones: la violencia (Jares, 2002). Sin embargo, Ramón et al. (2019), sostienen que el conflicto es un hecho social caracterizado por los intereses opuestos de una o más personas, pero no es sinónimo de violencia, esta es el resultado de las necesidades e intereses que no se han escuchado o han quedado sin resolver. No obstante, el análisis de la gestión de los conflictos escolares puede ser abordado desde un enfoque positivo, considerándolo útil y saludable cuando se resuelve satisfactoriamente (Jares, 2006).

5.1. Sobre el cuestionario de conflictos escolares

El primer bloque de objetivos se ha centrado en el análisis del cuestionario de “conflictos escolares”. Se trata de un cuestionario diseñado *ad hoc* que trata de dar una visión amplia sobre los conflictos que pueden surgir en el ámbito escolar, en el que no se restringen las variables de *bullying*, sino que considera también otro tipo de incidentes como pequeños hurtos o actos de vandalismo. Cabe destacar que, ha presentado unas características psicométricas que respaldan la validez del mismo. La fiabilidad ha sido alta y respecto a la estructura interna de la prueba, el análisis factorial replicó de manera adecuada las dimensiones en las que se basa el

diseño del cuestionario: un primer componente referido a la percepción del conflicto; un segundo componente referido a los conflictos más habituales entre los estudiantes; un tercer componente referido a los mecanismos de resolución de conflictos; y un último componente referido a la resiliencia de los estudiantes. De manera que, hemos utilizado este cuestionario para esclarecer qué tipos de conflictos son percibidos con mayor incidencia por los estudiantes, cuáles son sus actitudes y reacciones ante ellos y sus mecanismos de resolución.

La información que nos arroja este cuestionario resulta de especial interés. Para nuestros estudiantes los conflictos más frecuentes se refieren a la utilización de las pistas y al cambio de pupitres. Los menos frecuentes se refieren a los insultos al profesorado y a destrozar los materiales de clase.

En este sentido, nuestros datos no concuerdan con estudios previos como el de Ceballos et al. (2012) quienes confirmaron que los estudiantes de ESO perciben que los conflictos que ocurren con más frecuencia son los conflictos propios del sistema escolar, seguidos por los conflictos entre iguales y mucho menos frecuente, los conflictos entre profesorado y alumnado. Al respecto, cabe destacar la frecuencia con la que se producen las conductas disruptivas y la importancia de las mismas. Nos referimos a que no es lo mismo que un alumno haga garabatos en el pupitre, que otro que se levante de su asiento e interrumpa constantemente a los compañeros.

En el estudio de Gotzens et al. (2007) se comprobó que los profesores españoles concedían más relevancia a las conductas como “pelearse”, “desobedecer”, “destruir material” “robar”, “interrumpir”, “decir palabrotas”, “inhibirse de las tareas” y “charlar”. Es decir, se les otorga mayor capacidad disruptiva a los conflictos sociales que a los propiamente institucionales.

En esta misma línea, según el informe del Defensor del Pueblo (2000), para los profesores las conductas más relevantes están relacionadas con que “los estudiantes no permitan que se imparta clase”; “las malas maneras y agresiones de los estudiantes hacia los profesores”; “abusos entre estudiantes”; “vandalismo y destrozo de material” y “absentismo”.

Es importante señalar que cuando se considera el tipo de conflictos a los que se enfrentan los estudiantes, no todos los conflictos generan el mismo malestar emocional. En este sentido, Ceballos et al. (2012) identificaron que los tipos de conflictos que más malestar generan son: la exclusión social, los desacuerdos con un grupo, los problemas de convivencia con iguales externos al centro y los robos.

Por su parte, Jurado de los Santos y Justiniano (2015), señalaron que los conflictos que producían conductas disruptivas eran provocados por murmullos, ruidos, interrupciones de clase, insultos, enfados, pegar a los compañeros, destrozo de material, tacos y faltas de respeto al profesor.

Respecto a los tipos de conflicto que perciben a su alrededor, nuestros estudiantes no muestran diferencias dependiendo del sexo. La investigación de Filella et al. (2016), comprobó que el tipo de conflictos en los que se veían envueltos el alumnado variaba en función del sexo. Los chicos se implicaban más en conflictos relacionados con la violencia física, mientras que las chicas se involucraban más en prácticas de exclusión social. Quizás, sea relevante hacer notar, que nuestro estudio no ha analizado la implicación directa de cada alumno en los conflictos, sino su percepción de los conflictos que más se dan en el centro educativo, independientemente de quien esté involucrado.

En lo referente a los mecanismos de resolución de los conflictos, se observa que nuestros estudiantes para resolverlos tienden a buscar ayuda en los adultos y desean aprender técnicas que les ayuden a manejarlos. Estas estrategias podrían

clasificarse como integradoras, siguiendo a Ceballos et al. (2016). Estos autores analizaron las estrategias más utilizadas para solucionar los conflictos utilizando un test situacional donde se exponían distintos escenarios y se les pedía a los estudiantes que anotaran cómo reaccionarían. Los autores hallaron que los estudiantes que participan en los conflictos tienden a utilizar menos estrategias integradoras y más las estrategias dominadoras y de evitación.

5.2 Sobre la Inteligencia Emocional

Nuestro segundo bloque de objetivos se relaciona con el estudio de las variables de IE. Consideramos que conocer los puntos fuertes y debilidades en la gestión emocional de los estudiantes puede ayudarnos a diseñar e implementar pautas y actuaciones, orientadas a mejorar el clima escolar, el manejo y la mediación de conflictos. Para medir estos puntos fuertes y débiles de la IE se ha optado por utilizar un autoinforme de los estudiantes y triangular la información con las valoraciones de los padres y profesores.

En este sentido, los tres agentes identificaron que el punto fuerte de estos estudiantes son las habilidades interpersonales. Estos resultados coinciden con los resultados hallados por Fernández (2011), quien utilizó una muestra de estudiantes con altas habilidades y habilidades medias, y Hernández et al. (2011), utilizando una muestra de estudiantes nominados con posibles altas capacidades.

El quinto objetivo se centró en averiguar la relación entre la percepción de la IE de los estudiantes, padres y profesores.

A nivel descriptivo de las puntuaciones obtenidas por los tres informantes, cabe señalar que, si nos fijamos en las puntuaciones otorgadas por profesores, padres y estudiantes, estos mantienen el mismo “*ranking*” de puntuaciones, valorando más la interpersonal, el estado de ánimo y la adaptabilidad, en este orden. Se observa que los padres y profesores valoran las dimensiones de la IE por encima

de lo que lo hacen los estudiantes. Puede que los estudiantes sean más autocríticos a la hora de cumplimentar el cuestionario.

Se observa que los padres, profesores y estudiantes tienen criterios distintos de valoración, como indican los resultados del índice de correlación intraclase. Es decir, la IE medida por el EQ-i: YV es una medida subjetiva, tal como sugieren los autores. Queda patente la necesidad de triangular la información para conseguir datos lo más ajustados a la realidad. Estos resultados son diferentes a los obtenidos por Hernández et al. (2011), quienes, utilizando las puntuaciones de padres, profesores y estudiantes encontraron correlaciones moderadas y estadísticamente significativas entre las valoraciones de padres y estudiantes. Y correlaciones bajas entre las medidas tomadas por los profesores y los padres, y entre los profesores y los estudiantes. Mostrando que los estudiantes tienen una autopercepción más cercana a la que tienen sus padres sobre ellos.

Quizás las diferencias en los resultados con respecto a la investigación de Hernández et al. (2011), no se deba al tipo de muestra (de altas capacidades) si no al número de participantes. En nuestro estudio la participación de padres ha sido escasa y la de los profesores casi anecdótica, por lo que, la baja participación por parte de los profesores ha limitado los análisis de este estudio. Esta baja participación parece estar relacionada con la falta de familiaridad con el alumnado, lo que dificulta que los profesores se sientan competentes para cumplimentar este tipo de escalas. Esto debería servirnos de reflexión sobre el modelo educativo que seguimos.

Respecto a las diferencias individuales en IE en cuanto a sexo, curso, CI y rendimiento académico, los resultados arrojaron que, en función del sexo, las chicas puntuaron más alto en interpersonal, lo que nos demuestra que las chicas presentan mayor habilidad para entender las emociones de los demás, coincidiendo con la investigación de Ruvalcaba et al. (2017), quien encontró diferencias significativas

en Interpersonal a favor de las chicas. De forma consistente, este mismo autor volvió a encontrar que las chicas tienen mayores recursos interpersonales e intrapersonales (Ruvalcaba et al 2019). Sin embargo, al no encontrar diferencias entre chicos y chicas en las demás variables, no se puede seguir manteniendo el mito o la falsa idea sobre la pobre IE de los chicos frente a las chicas; de hecho, esto coincide con trabajos previos (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, & Sainz, 2012). Aunque algunas investigaciones han encontrado diferencias en IE debidas al género, estas no son consistentes.

En cuanto a los resultados obtenidos en función del CI, se observó una línea de perfil similar, destacando todos los grupos en interpersonal (independientemente de su CI) y obteniendo las puntuaciones más bajas en estado de ánimo. Únicamente se encontró una diferencia marginalmente significativa en la dimensión IE total a favor del grupo con un CI Medio. Algunos estudios habían ligado un mayor CI con una alta inteligencia emocional, destacando, como señalan Zeidner et al. (2003), que la habilidad verbal tiene un efecto significativo en la adquisición de habilidades y competencias relativas a la emoción. En nuestro estudio se ha utilizado una medida “cultural free” de inteligencia (factor G), que puede explicar la ausencia de una relación directa entre las variables. La investigación de Jun et al. (2019), utilizando una muestra adulta de trabajadores, mostró que la relación de la inteligencia emocional de habilidad se apenas se relaciona de forma significativa con el CI, y sólo con las medidas relacionadas con el vocabulario. Nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por Agnoli et al. (2019), que, utilizando una muestra de 8 a 12 años, obtuvieron correlaciones prácticamente nulas entre la IE, como rasgo, y la inteligencia cognitiva medida con las Matrices de Raven.

Los resultados encontrados en función del rendimiento académico indicaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Interpersonal. En este caso, los análisis de comparaciones mostraron diferencias entre el grupo de bajo rendimiento y el grupo de rendimiento medio. El grupo de bajo rendimiento

muestra menores competencias interpersonales y de Adaptabilidad. Aunque otros autores no han encontrado correlaciones entre el rendimiento académico y la IE (Ferragut & Fierro, 2012) y, sin embargo, otros sí han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre ambos constructos (Broc, 2019). Nuestros resultados están en línea con los resultados de las investigaciones que apuntan a que la relación entre rendimiento académico e IE estaría modulada por otras variables, como el CI, y los rasgos de personalidad (Downey et al., 2008; Ferrando et al. 2011; Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008; Parker et al. 2004; Petrides et al. 2004). Que la relación entre las variables no sea directa, puede explicar por qué en nuestro estudio no han sido tan evidentes las diferencias en IE dependiendo del rendimiento académico de los estudiantes.

Tal y como indican los resultados del meta-análisis realizado por Sánchez-Álvarez, Berreiros & Extremera, (2020) independientemente de la prueba para medir la IE, que parece estar moderadamente asociada al rendimiento académico. Esto implica que el conocimiento de uno mismo y de otros puede influenciar el rendimiento académico en dos sentidos: por un lado, la IE puede afectar a la motivación y a la autorregulación como habilidades necesarias para el aprendizaje. Por otro lado, una mayor IE puede ayudar a conseguir una mejor red social, que supone un apoyo en cuanto a los recursos que uno puede acceder y a la facilidad para trabajar en equipo.

5.3 Bloque de resiliencia

El tercer bloque de objetivos hace referencia a las variables relacionadas con la resiliencia medida, por el cuestionario RESI-M (Palomera & Gómez, 2010). Debido a que no se encuentran publicadas las puntuaciones estandarizadas para esta prueba, hemos recurrido a una comparación con una muestra similar a la nuestra. Según esta comparativa, nuestros estudiantes no se diferencian de otros estudiantes.

En cuanto a las diferencias por género, nuestros resultados indican que éstas no son estadísticamente significativas, lo cual está en concordancia con otros estudios como el de Limura y Taku (2018), quienes midieron la resiliencia en adolescentes japoneses, sin encontrar diferencias debidas al género; o el de Prado y Del Águila (2003) y Saaverdar y Villalta (2008). Por su parte, el estudio de Lasota, Tomaszek & Bosacki (2020) utilizando una muestra de adultos polacos sí encontró diferencias a favor de los chicos. Igualmente, González-Arratia et al. (2008) encontró que los chicos mostraban mayor nivel de resiliencia. Sin embargo, Morales y Díaz (2011) encontraron diferencias a favor de las mujeres; Dias y Cadime (2016), encontraron que estas manifestaron mayor control de los impulsos y resiliencia que los chicos.

En referencia a las diferencias según el CI de los estudiantes nuestros datos arrojan diferencias en las dimensiones de fortalezas y apoyo social a favor de los estudiantes con mayor competencia cognitiva (mayor CI). Estos resultados apoyan las teorías que incluyen las competencias cognitivas como una de las características de las personas resilientes. Las investigaciones de Masten et al. (1999, citado por Masten & Powell 2003), revelan el efecto moderador del CI. Según sus investigaciones, “Las puntuaciones de CI son un fuerte predictor de la conducta, lo que sugiere que los chicos con habilidades cognitivas deficientes que experimentan adversidad tienen un riesgo particularmente alto de desarrollar problemas de comportamiento antisocial” (p. 10). Aunque según dice Rutter (2007), refiriéndose al estudio de Collishaw et al (2007), la resiliencia no parece ser una función ni del alto CI ni del género. Investigaciones previas no habían conseguido encontrar estas correlaciones entre inteligencia psicométrica y resiliencia, como es el caso de la investigación de Gimore, Campbell y Shochet (2013); Di Fabio y Saklofske (2014) Morales y González (2014); y Di Fabio y Palazzeschi (2015). En todas estas investigaciones se utilizaron pruebas de inteligencia fluida.

En referencia a las diferencias entre los alumnos de bajo y alto rendimiento, se encontró que en los alumnos de alto rendimiento. Solo se encontraron diferencias en la variable Apoyo Familiar. La investigación de Gaxiola, González y Contreras (2012) encontró que la resiliencia explicaba un porcentaje muy bajo de la varianza del rendimiento académico.

5.4 Relación entre Inteligencia Emocional, Conflictos Escolares y Resiliencia

Respecto a la relación entre los tres constructos (conflictos escolares, resiliencia e inteligencia emocional) este es el punto más ambicioso de la tesis que presentamos, supone el estudio de las relaciones y asociaciones entre los tres grandes constructos examinados. De la revisión bibliográfica realizada son escasos los trabajos que relacionan estos tres constructos, más allá de una intuición pragmática en la que se ligan los programas orientados a la mejora de la IE con una mejor convivencia escolar (ej. Gómez-Rodulfo, 2001; Muñoz-Prieto, 2017); aunque sí se había correlacionado con aspectos específicos como el *bullying* (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Pallás, Barrón, Rasal & Estellés, 2009); y trabajos de tesis de maestría realizados en Latinoamérica donde se han intentado correlacionar la convivencia escolar con la IE (ej. Egocheaga León, 2017).

En nuestros resultados, hemos obtenido una correlación muy alta entre resiliencia e inteligencia emocional ($r = .92; p = .03$), en comparación con estudios previos como el de Trigueros et al (2019); aunque similares a los obtenidos por Galindo (2017), quien encontró correlaciones estadísticamente significativas entre las variables medidas por el RESI-M y las variables de IE medidas por el EQ-i:YV y el TMMS. El trabajo de Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo & Fuentes-Soto (2013), también encontró correlaciones significativas entre la IE medida con el TMMS y el EQ de adultos y la resiliencia medida con la escala de Connor y Davidson (2003). De igual forma, la investigación de Mikulic, Crespi, y Cassullo (2010), encontró correlaciones estadísticamente

significativas utilizando el TEI-Que para medir la IE de rasgo, y la entrevista estructurada para valorar el perfil resiliente de Mikulic, y Crespi, (2004). Así mismo también fueron significativas las relaciones encontradas entre el TMMS y el Brief Resilient Coping Scale (BRCS, Sinclair & Wallston, 2004), en el estudio de Meléndez, Delhom, & Satorres (2019), entre el TMMS y los estilos de afrontamiento (Regner, 2009), y entre el TMMS y la escala de resiliencia de Wagnild y Young (Cejudo et al., 2016).

Hemos encontrado que el CI no predice de forma significativa la inteligencia emocional, aunque en la literatura sí se habla de una correlación entre ambas variables. Nuestros resultados pueden deberse al tipo de medida utilizada: no hemos utilizado pruebas con contenido cultural ni con carga de razonamiento verbal.

El CI podría predecir marginalmente el nivel de resiliencia de los estudiantes. En el estudio realizado por Galindo (2017), no se consiguió constatar esta influencia del CI sobre los niveles de resiliencia, utilizando la prueba IGF/5-r, de Yuste, (2002). Nuestros resultados estarían en línea con los autores que defienden que la resiliencia y la inteligencia permiten una mayor adaptación al contexto y, por tanto, deben estar relacionadas (Fergusson & Lynskey 1996, citado en Galindo 2017; Masten & Powell 2003).

En nuestro estudio, las variables relativas al conflicto escolar no se relacionan de forma significativa con los otros constructos, solo encontramos una correlación muy marginal entre el CI y la percepción del conflicto ($r = -.2$; $p = .09$) sugiriendo que las personas más inteligentes tienden a tener en cuenta el punto de vista de los demás, a no huir del conflicto y a no querer ganar a toda costa. Pensamos que esta falta de correlación entre el conflicto y la IE, y entre el conflicto y la resiliencia puede deberse a la medida utilizada para evaluar los conflictos escolares.

Nuestro instrumento de medida no ha recogido la implicación directa del alumno en los conflictos escolares y tampoco los estilos de resolución de conflictos. El instrumento que hemos construido es más impersonal ya que se pregunta sobre los tipos de conflictos que se perciben de forma general, en el centro educativo. Además, al pertenecer todos los participantes a un mismo IES, tampoco hay mucha variabilidad en cuanto a la percepción de los conflictos que ocurren en el contexto educativo. Sin embargo, si hubiéramos utilizado un cuestionario con las dimensiones y características psicométricas adecuadas y previamente validado, como es el de Ceballos (2016) o el cuestionario confeccionado por Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2017), quizás las relaciones entre los constructos hubieran sido más directas. En futuras investigaciones deberíamos utilizar medidas suficientemente testadas con fiabilidad y validez.

Quizás el trabajo donde se hayan planteado objetivos más acordes a nuestro estudio empírico sea el realizado por Trigueros et al. (2019) donde se plantean tipos de relaciones entre la IE la resiliencia y el rendimiento académico en Educación Física utilizando medidas específicas para el dominio de la Educación Física. En esta investigación realizada con estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 19 años (Educación Secundaria) establecieron un modelo en el que la IE predecía de forma indirecta la resiliencia (la IE predice las emociones positivas y negativas y estas a su vez la resiliencia); y la resiliencia predice de forma indirecta el rendimiento académico (la resiliencia predice la autodeterminación, y esta el rendimiento académico). En esta investigación se reportan las correlaciones entre las distintas variables, de las que cabe destacar la correlación entre IE y rendimiento académico ($r = .60; p < .001$) IE y resiliencia ($r = .28; p < .001$) y entre rendimiento académico y resiliencia ($r = .33; p < .001$). No obstante, esta investigación no incluye el constructo de conflictos escolares.

Para finalizar, quisiéramos señalar algunas aportaciones y limitaciones del trabajo, que podrían resumirse de la siguiente manera: la investigación que

presentamos trata de arrojar luz a la relación entre IE, conflictos escolares y resiliencia. Este trabajo supone uno de los escasos intentos empíricos que pone en relación estas tres variables, y por ello aporta información valiosa a los equipos directivos y orientadores escolares. Por ende, supone un paso importante en la investigación porque trata de sustentar las decisiones de los orientadores en los resultados obtenidos de forma científica; entendemos que este estudio podría sentar las bases para futuras investigaciones en las que se debería "pulir" o mejorar algunos aspectos.

Entre las limitaciones, podríamos señalar que la muestra se ha limitado a un único centro educativo, por lo que los resultados deben analizarse con precaución. Otro aspecto a considerar para futuras investigaciones se refiere al tipo de instrumento utilizado para medir los conflictos escolares. El cuestionario debería haber contemplado las variables (estrategias de resolución de conflictos, metas de resolución de conflictos, efectos que causan los conflictos, medidas de actuación, entre otros), dimensiones validadas previamente de acuerdo a una teoría sólida. Siguiendo el informe del Defensor del pueblo no hay que olvidar al profesorado y a los distintos agentes del sistema escolar. En este sentido, dicho informe recoge el tipo de agresiones del "alumno hacia el profesor" y del "profesor hacia el alumno".

En definitiva, se trata de conseguir la participación de la comunidad educativa para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos que sin duda, repercutirá en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

RESUMEN

Esta tesis doctoral pretende estudiar la relación entre tres temas de plena actualidad, como son la resiliencia, la inteligencia emocional y los conflictos escolares, por su importancia en la convivencia escolar, especialmente si nos centramos en la adolescencia.

La resiliencia es entendida como capacidad para hacer frente a situaciones adversas y conflictivas en el contexto educativo. Es esencial potenciar la resiliencia y el uso mecanismos necesarios para que el adolescente pueda manejar situaciones conflictivas, poniendo en juego su capacidad y "coraje" para enfrentarse y superar esas contrariedades. Es importante el estudio de estos conceptos durante la adolescencia por ser un período transitorio donde aparecen crisis, riesgos y amenazas que el adolescente tiene que superar para lograr la socialización.

La inteligencia emocional y la resiliencia guardan una estrecha relación porque el uso y manejo de los mecanismos y habilidades emocionales actúan de forma conjunta como mecanismos protectores de la resiliencia.

Respecto a la relación entre los tres constructos (resiliencia, competencias socioemocionales y conflictos escolares) hay evidencias que sustentan la relación entre ellos, como se recogen en los estudios analizados. Por ejemplo, las competencias socioemocionales potencian la convivencia escolar, el ajuste personal, social y académico de los adolescentes, que, a su

vez, fortalecen las conductas resilientes. De ahí que, los profesores indiquen la necesidad de incorporar la alfabetización y educación emocional al contexto educativo; requisito indispensable para formar a los ciudadanos del siglo XXI, siguiendo las directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019).

Es interesante resaltar el valor de la presente investigación, no sólo a nivel empírico, sino además por la amplia revisión bibliográfica realizada que ha precedido al estudio de campo.

En el trabajo empírico han participado 147 estudiantes (54,42% chicos y 45,58% chicas, edades entre 13 y 18 años), pertenecientes a un Instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Los instrumentos utilizados han sido: para evaluar la inteligencia psicométrica se utilizó el Factor "g" (escala 3 de Cattell & Cattell, 2001); las competencias socioemocionales se valoraron con el Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000, adaptación de Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sainz, 2012); la resiliencia se midió con la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M, Palomar & Gómez, 2010); para evaluar las causas y los tipos de conflictos escolares se diseñó un cuestionario *ad hoc*; que media Tipos de conflictos, Resiliencia, Mecanismos de resolución de conflictos y Percepción del conflicto; y el rendimiento académico se valoró de acuerdo a las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Se realizó un análisis de datos basado en estadística descriptiva, diferencia de medias, y ecuaciones estructurales; utilizando para ello el programa SPSS, V.24 y AMOS 18.

De los resultados obtenidos respecto al estudio de diferencias individuales según sexo; nivel de CI, curso académico; programa educativo

al que atienden los alumnos (ordinario vs. Diversificación) y rendimiento académico; cabe resaltar lo siguiente:

- Se encontraron diferencias según el rendimiento académico de los alumnos en los tres constructos: en la Resiliencia (medida por el cuestionario de conflictos), en las variables Interpersonal; Adaptabilidad y Manejo del Estrés (medidas por el EQ-i:YV) y en Apoyo Familiar (medido por el RESI-M)
- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo, salvo en la variable Interpersonal medida por el EQ-i:YV.
- Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas debidas al curso, salvo en la Competencia Social (medida por el RESI-M).
- Solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas dependiendo del programa educativo en las dimensiones de Apoyo Social y Familiar (medidas por el RESI-M).
- Se encontraron diferencias en función del CI en la variable Tipos de conflictos percibidos en su entorno (del cuestionario de conflictos escolares) y Fortalezas y en Apoyo Social (del RESI-M).

Se probaron distintos modelos estructurales para explicar la relación entre las distintas variables. El modelo que mejor ajustó contemplaba que el CI predice la Resiliencia y la IE, las cuales están fuertemente correlacionadas. Además, la IE y la Resiliencia pueden predecir el conflicto académico. El modelo contempla que los tipos de conflicto que el alumno vivencia predicen su resiliencia. En este modelo se aprecia que las únicas interacciones estadísticamente significativas son aquellas en las que las

variables del cuestionario EQ-i:YV se agrupan en el factor general de IE; y las relaciones entre el constructo general de Resiliencia y las variables medidas por el cuestionario RESI-M. Y la correlación entre los constructos de IE y resiliencia ($r = .92$, $p = .029$). Más allá de estas interacciones, encontramos dos regresiones marginalmente significativas: una se refiere a la predicción del CI sobre la Resiliencia (peso estandarizado = $.20$, $p = .06$) y la otra se refiere a la predicción del CI sobre la percepción del conflicto (peso estandarizado = $-.20$, $p = .098$).

PALABRAS CLAVE:

Resiliencia, Inteligencia Emocional, Convivencia, Conflicto Escolar, Mediación.

ABSTRACT

This thesis aims to study the relationship between three relevant constructs on adolescent's everyday life in the school context, such as resilience, emotional intelligence, and school conflicts.

Resilience is understood as an ability to deal with adverse and conflicting situations in the educational context. It is essential to enhance the resilience and use mechanisms necessary to help adolescent to handle conflicting situations, putting at stake his or her ability and "courage" to confront and overcome these contradictions. It is important to study these concepts during adolescence as it is a transitional period where crises, risks and threats appear, thus young adults have to overcome in order to achieve socialization.

Emotional intelligence and resilience are closely related, as the use and management of emotions work as protective mechanisms of resilience.

Regarding the relationship between the three constructs (resilience, socio-emotional competencies, and school conflicts) there is evidence to support the relationship among them, as reflected in the studies analyzed in the theoretical framework of this thesis. For example, socio-emotional skills enhance school coexistence, personal, social and academic adjustment of adolescents, which in turn strengthen resilient behaviors. Hence, teachers have pointed out the need to incorporate literacy and emotional education

into the educational context, which is an indispensable requirement to train 21st century citizens, according to the guidelines of the Organization for Economic Co-operation and development (OECD, 2019).

It is interesting to highlight the value of the research in this thesis, not only at the empirical level, but also by the extensive bibliographic review carried out that preceded the empirical study.

In this study a total of 147 students (54, 42% boys and 45.58% girls, ages 13 to 18), attending to a Secondary Education Institute in Region of Murcia have participated. The instruments used have been as follows: the Factor "g" Scale 3 test (Cattell & Cattell 2001) was used to evaluate psychometric intelligence; socio-emotional competencies were valued with the Emotional Quotient Inventory for children and adolescents (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000, adaptation by Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sainz, 2012); resilience was measured with the Mexican Resilience Scale (RESI-M, Palomar & Gómez, 2010); an *ad hoc* questionnaire was designed to assess school conflicts. This questionnaire assessed Types of school conflicts, Resilience, Conflict Resolution Mechanisms and Conflict Perception. Academic performance was valued according to the grades obtained by students.

Data analysis was performed based on descriptive statistics, comparison of means, and structural equations, using SPSS, V.24 and AMOS 18.

From the results obtained with respect to the study of individual differences according to sex; IQ level, academic year; educational program attended by students (Ordinary vs. Diversification) and academic performance; it is worth noting the following ones:

- Differences were found according to students' academic performance in the three constructs: in Resilience (measured by the conflict questionnaire), in Interpersonal; Adaptability and Stress Management variables (measured by EQ-i:YV) and Family Support (measured by RESI-M).
- No statistically significant differences due to sex were found, except in the Interpersonal variable measured by EQ-i:YV.
- Statistically significant differences due to the course were also not found, except in the Social Competency (measured by the RESI-M).
- Statistical significant differences depending on the educational program were found only in the dimensions of Social and Family support (measured by the RESI-M).
- Differences were found based on the IQ in the types perceived conflict in their environment (from the school conflict questionnaire) and in Strengths and Social Support (from RESI-M).

Different structural models were tested to explain the relationship between the different variables. The model that best adjusted indicate that the IQ predicts Resilience and IE, which are strongly correlated. In addition, IE and Resilience would predict academic conflict. The model envisages that the types of conflict that the student experiences predict their resilience. Unfortunately, in this model the only statistically significant interactions are those in which the EQ-i:YV questionnaire variables are grouped into the general IE factor; and the relationships between the overall resilience construct and the variables measured by the RESI-M questionnaire. And the correlation between the constructs of IE and resilience ($r = .92, p = .029$). Beyond these interactions, we find two marginally significant regressions: one refers to the IQ's prediction of Resilience (standardized weight $.20, p = .06$) and the other refers to the IQ's prediction of conflict perception (standardized weight $-.20, p = .098$).

KEYWORDS:

Resilience, Emotional intelligence, School climate, School conflict, Mediation.

REFERENCIAS

- Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., Trombini, E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence, Cognition, and Emotional Awareness: An Interpretative Model. *Frontiers in Psychology, 1*, 1711.
- Aguirre, A. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Graó: Barcelona.
- Aguirre, G. A. (2002). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C. E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del Sector IV de Pamplona alta, San Juan de Miraflores*. Tesis inédita de Licenciatura en Enfermería. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ahern, N. R. (2006). Adolescent resilience: An evolutionary concept analysis. *Journal of Pediatric Nursing, 21*(3), 175-185.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Sánchez San Segundo, M., Goldberg-Looney, L. D., y Perrin, P. B. (2016). Consumo de cannabis y competencias emocionales en adolescentes. En J. L. Castejón (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 2430-2435.
- Almeida, L. y Freire, T. (2008). *Metodología da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrio.
- Almeida, S., Omar, A., Aguiar, M., & Carvalho, S. R. (2009). Resiliencia e inteligencia emocional en adolescentes: Un estudio de Brasil, Argentina y México. En Conselho Regional de Psicologia. Resumos de

- comunicaciones científicas. *VI Congreso Norte Nordeste de Psicología*. Belém: UFPará.
- Altwichker-Hamori, S. & Köllö, J. (2012). Whose children gain from starting school later? Evidence from Hungary. *Educational Research and Evaluation, 18*(5), 459-488.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56.
- Andrade, P. P. (1984). *Influencia de los padres en el locus de control de los hijos*. Tesis de Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Andrés, S. y Barrios, Á. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(2), 311-332.
- Anto, S. P., & Jayan, C. (2016). Self-esteem and emotion regulation as determinants of mental health of youth. *Journal of Projective Psychology & Mental Health, 23*(1), 34-40.
- Aparicio, M., Campora, L. Ruiz, G.J. y Guidet, V. (2005). Afrontamiento, resiliencia y alienación: tres factores centrales en las relaciones laborales. *Memorias del 30º Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS Amos 21 User's Guide*. IBM.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis, 7*, 23-45.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative e life events. *Personality and Individual Differences, 51*, 331–336.

- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy belief son their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 907-920.
- Arslan, G. (2015). Psychometric properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12): The study of reliability and validity. *Ege Journal of Education*, 16(1), 1-12.
- Asensi, J. (2015). La violencia en los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.
- Azañedo-Suárez, M. A. (2021). *Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Trujillo*. (Trabajo de maestría). Universidad Cesar Vallejo (Perú).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior alchange. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Rabasca, A. (2006). *BFQ-NA: cuestionario "Big Five" de personalidad para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. & Parker J. D. (2000) *EQ-i: YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS. (Adaptación española *Bar-On. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. EQ-i:YV*, por R. Bermejo García, C. Ferrándiz García, M. Ferrando Prieto, M. D. Prieto Sánchez. & M. Sáinz Gómez, 2018, Madrid: TEA Ediciones) .
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Becoña, E., Miguez, M. C., Lopez, A., Vazquez, M. y Lorenzo, M. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Salud Drogas*, 6, 89-111.
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benítez-Muñoz, J. L., Tomás de Almedia, A., y Justicia-Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (2), 151- 170.

- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer-Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista e Investigación Educativa*, 21, (1), 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. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional, estrategias para una propuesta práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bissonnette, M. (1998). *Optimism, hardiness, and resiliency: A Review of the Literature Prepared for the Child and Family Partnership Project*.
- Boqué Torremorel, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC educación.

- Boqué, M. C. (2004). Mediación escolar: unidos ante el conflicto. *Perspectiva CEP. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, 8, 55-69.
- Boqué, M. C. y García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 87-94.
- Borrás, T. (2015). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18 (1), 5-7.
- Bourne, A. (2003). Promoting resilience and self-esteem in primary school aged children. An evaluation of a community-based program. *Australian Journal of Psychology*, 55, 2-5.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., et al. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (329–358). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780.

- Bravo, H., & López, J. (2015). Resiliencia familiar: una revisión sobre artículos publicados en español. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 151-170.
- Broc, B. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, 75-92.
- Brodkin, A., & Coleman, M. (1996). What makes a child resilient? *Instructor*, 105(8), 28-29.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 43, 154-169.
- Cabanyes Truffino, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al Concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 3(4), 145-151.
- Calvo Hernández, P., Marrero Rodríguez, G., & García Correa, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 35-48.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 3.
- Calvo, G. G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e

- individual. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Camacho Bonilla, N. M.; Ordoñez León, J.C.; Rocancio Ariza, M.H.; Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20 (6), 1019-1028.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- Capsada, Q. y Ferrer-Esteban, G. (2016). *¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado?*. Fundació Jaume Bofil, 5.
- Carbonell, N., y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49.
- Cardozo, G., y Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.
- Carey, K.B. Neal, D.J & Collins, S.E (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29, 253-260 .
- Carrasco, S., Villá, R. y Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social*, 25 (1), 111-131.

- Carretero Bermejo, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 32, 139-149.
- Carvajal, W. y Acebedo, M. J. (2019). La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista Temas*, 13, 157-171.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879–889.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E., & Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Castillo-Rodríguez, G., Córdoba, C. C. P., y Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 237-258.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (2001). *Manual del Factor "g". Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- 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 españoles y portugueses. *European journal of education and psychology*, 1(1), 51-68.
- Cava, M. J. (2014). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95, 15-26.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241–258.

- Ceballos Vacas, E. M., Correa Rodríguez, N. T., Correa Piñero, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruiz, B., & Vega Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar: The Student Perspective in School Conflicts. Ministerio de Educación. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A. D. y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XXI*, 273-292.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- Cerezo, F. (2018). II. La actuación con los directamente implicados en las situaciones de acoso escolar: víctimas y agresores. Planteamientos educativos y judiciales. *Acoso Escolar y Cyberbullying Retos, Prevención y Sensibilización*, 29. Recuperado de <https://defensoria.unam.mx>
- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 313-323. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/index>.
- Cerezo, F., Calvo, A. R., y Sánchez, C. (2012). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 338-339.
- Cervantes Avellaneda, G. J. (2020). *Inteligencia emocional y convivencia escolar en estudiantes de una escuela de Educación Básica de Nobol* (Trabajo de maestría). Universidad Cesar Vallejo (Perú).
- Çetin, B. (2009). Adaptation of the Self-Efficacy Scale for Children to Turkish. *Bayburt Journal of Education*, 4(1-2), 1-13.

- Chen, S. (2019). Chinese adolescents' emotional intelligence perceived social support, and resilience—the impact of school type selection. *Frontiers in psychology, 10*, 1299.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Cheung, R. Y., Leung, M. C., Chung, K. K. H., & Cheung, H. Y. (2018). Family bricks and adolescent adjustment in Chinese contexts: testing the mediating role of emotional intelligence. *Journal of Child Family Studies, 27*, 3887–3896.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*(7), 1105–1119.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/ transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry. Interpersonal & Biological Processes, 56*(1), 96-117.
- Clober, E. (2015). *La promoción de la resiliencia aplicada al proceso de mediación*. Trabajo Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología, 33*(1), 66-73.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (eds). *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp: 31-67), Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

- Cohen, S., & Williamson, G., (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.). *The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. The social psychology of health* (p. 31–67). Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Coleman, J. & Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds* Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 31, 211–229.
- Connor, K. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. *Seventh annual meeting of the Society for Prevention Research*. New Orleans.
- Cordero, V., y Teyes, R. (2016). Resiliencia de mujeres en situación de violencia doméstica. *Omnia*, 22(2), 107-118.
- Cordini, M. (2005). La Resiliencia en adolescentes del Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 97-121.
- Cornelissen, T. & Dustmann, C. (2019). *The benefits of starting school early*. VOX: CEPR.
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., Schönberg, U., Elango, S., García, J. L., . & Salvanes, K. G. (2019). *The benefits of starting school early*. VOX: CEPR Policy Portal.
- Costa, P.T. y McCrae R. R. (1992). *NEO PI-R. Inventario de Personalidad*. Madrid: TEA.

- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291-310.
- Cuervo, J., De La Hortúa, Y. y Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Diversitas*, 3(2), 335-348.
- Cuesta, M. C., Martínez, M. A., Cuesta, J. L., Sánchez, S. y Orozco, M. L. (2017). El educador social en la Enseñanza Secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad*, 7, 145-174.
- Çuhadaroğlu, A. & Çelik, S. (2019). Comparison of social adaptation and self-esteem of the 5th grade students who started the 1st class in the period of 2012-2013 between 60-66 months and over 66 months. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1), 109-128.
- Cyrulnick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J.M. Madariaga et al. (Coord), *Nuevas Miradas sobre la resiliencia* (31-51). Barcelona: Gedisa.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.

- De Mesa-Melo, C. L., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- De Mesa-Melo, C. L., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- De Prada, J. y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116.
- De Souza Barcelar, L. (2009). *Una mirada genérica de los conflictos. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/ccss/04/lb.htm.
- De Winter, J. C., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory Factor Analysis with Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147-181.
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 59, 6948-6978.
- Decreto 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 24671-24675.
- Defensor Del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado

- por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de Educación Secundaria y visiones del profesorado. *Alternativas Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 303-318.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 275-285.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors y otros. *La educación encierra un tesoro* (91-103). *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dhuey, E., Figlio, D., Kabownik, K. & Roth, J. (2019). School starting age and cognitive development. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 538–578.
- Di Fabio, A. & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42, 48–59.

- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581–585.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1), 37-43.
- Diaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- Diaz, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-202.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dobarro, A., García, T. G. y Álvarez D. (2013). ¿Qué medidas para la mejora de la convivencia se están desarrollando en los centros educativos? una perspectiva desde dentro. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 207-213.
- Doğan, H. & Özcan, Z.Ç. (2018). Follow-up study of academic achievement of students that start the school in different ages. *Karadeniz International Scientific Journal*, 40, 515-527.
- Domínguez, E. & Godín, R. (2007). La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo. *Psicología desde el Caribe*, 19, 154-180.

- Domínguez, V., Deaño, M., y Tellado F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384.
- Dopico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26), 1-14.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and school asti achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Droppert, K., Downey, L., Lomas, J., Bunnett, E. R., Simmons, N., Wheaton, A., & Stough, C. (2019). Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilience on adolescent male scholastic performance. *Personality and Individual Differences*, 145, 75-81.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 77-96.
- Dumont, M. & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience on stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Educaré. Fundación Telefónica (2012-2013). Cómo debería ser la educación del siglo XXI. *Encuentro Internacional de Educación*.
- Edward, K. L., & Warelow, P. (2005). Resilience: When coping is emotionally intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(2), 101-102.
- Egocheaga León, C. R. (2017). *Inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ciro Alegría, Carabayllo-2017*. Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.

- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069–1079.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26 (1), 399–419.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37, 281-92.
- Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J., Parra, B., y Torralba, J. (2012). Trabajo social con familias y resiliencia familiar: un análisis de la relación entre ambos conceptos. *Revista Atlántida*, 4, 91-102.
- Fernández, M.C. (2011). *Competencia socio–emocional en adolescentes de Altas Habilidades: Un estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Fernández-Berrocal, P. F., González, R. C., y Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación En Fernández-Ferrocal y Cobo (Coord.). Monográfico sobre Competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31 (88), 15-26.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94* (3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación, 29*(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4*, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19*(3), 63-93.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 95-104.
- Ferrándiz, C.; Hernández, D.; Bermejo, M. R.; Ferrando, M.; y Sainz, M. (2012). La inteligencia Emocional y Social en la Niñez y Adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Psicodidáctica, 17*(2), 309-338.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M. & Fernández, M. C. (2011). Trait Emotional Intelligence and Academic performance: Controlling for the effects of IQ, Personality, and Self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(2), 150-159.

- Fierro, A. E. (2011). *Manejo de conflictos y mediación*. México: Oxford University Press México.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., & Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 301-314.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinve, J., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29–42.
- Fuentes, L. S. F. y Pérez, L. M. P. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85.
- Galindo, A. (2017). *Inteligencia emocional, familia y resiliencia: un estudio en adolescentes de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Galesi, R., y Matalinares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 5º y 6º grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 181-201.

- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- Garaigordobil, M., & 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.
- García Castillo, J. A. G., & Dias, P. C. (2009). Auto-regulação, resiliência e consumo de substâncias na adolescência: contributos da adaptação do questionário reduzido de auto-regulação. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10(2), 205-216.
- García, A, Calvo, P. y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-7.
- García, A. & Ferreira G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183.
- García, L., Bo, R. M. y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554.
- García, M., Sola J. M. y Peiró S. (2016). Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar. *EDETANIA*, 50, 69-83.
- García-Longoria, M. P., & Gutiérrez, R. V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria. Un estudio en institutos de la Región de Murcia. Comunitaria: *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (5), 113-136.
- García-Pujadas, M. I., Pérez-Almaguer, R. y Hernández-Batista, R. (2013). Aproximación a los desafíos que generan conflictos en los adolescentes de secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19 (2), 1-13.

- García-Raga, L., Bo, R. M. y Mondragón, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- García-Vesga, M. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence*. New York: Basic.
- Garmezy, N. & Masten, A. S. (1994). Chronic adversities. En M. Rutter, E. Taylor y L. Hersov (Eds.), *Recent research in developmental psychopathology* (213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in Children's Adaptation to Negative Life Events and Stressed Environments. *Pediatric Annals*, 20 (9), 459-466.
- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E.M. Cummings, A.L. Greene & K.H. Karrakei (Eds.), *Perspectives on stress and coping* (151-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Gaxiola, J. C., González, S., y Contreras, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.
- Gaxiola, J. C. (2013). Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (Coords.). *Estudios de resiliencia en*

-
- América Latina. Volumen 2* (1-17). México: Universidad de Sonora/Universidad.
- Gaxiola, R. J. C., Frías, A. M., Hurtado A. M. F., Salcido, N. L. C., y Figueroa, F. M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 39(1), 51-58.
- Gil, F. J., Chillón, P. y Delgado, M. Á. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 48-53.
- Gilmore, L., Campbell, M. & Shochet, I. (2013). Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50 (10), 1032-1043.
- Godas, A., Santos M. A. y Lorenzo M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Goldberg-Looney, L. D., Sánchez-San Segundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., & Perrin, P. B. (2016). Adolescent alcohol use in Spain: connections with friends, school, and other delinquent behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7, 269.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Chermis & Goleman (coord.) *The emotionally intelligent*

workplace (1-13), Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (www.eiconsortium.org).

Gómez de Giraud, M. T. (2000). Adolescencia y prevención: conducta de riesgo y resiliencia. II Jornadas de Formación: Niñez y Adolescencia en Situación de Riesgo. 2000 dic 13-15. La Habana: Palacio de las Convenciones. *Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, 1(4).

Gómez, C., Matamala, R. y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 19.

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 105-122.

Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131.

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.

Gómez-Rodulfo, M. J. C. (2001). La inteligencia emocional, asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula abierta*, (77), 141-162.

Góngora, C. E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control. Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis de Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gonzales, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.

- González Arratia, L. F. N. I., & Valdez, M. J. L. (2012). Análisis Factorial confirmatorio del cuestionario de Resiliencia en una muestra de niños. En R. Díaz Loving, A.S. Rivera y I. Reyes Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México* (676-681). México: AMEPSO.
- González G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(18), 397-412.
- González, C. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 123-130.
- González, J. A. & Berastegui, J. (coord) (2008). *Inteligencia Emocional*. Guipúzcoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- González, M., y Rey, L. (2006). La escuela y los amigos: factores que pueden proteger a los adolescentes del uso de sustancias adictivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (1), 23-37.
- González-Arratia L. F., N. I. (2007). *Factores determinantes de la resiliencia en niños de la ciudad de Toluca. Disertación doctoral no publicada*. México: Universidad Iberoamericana.
- González-Arratia L. F., N. I. y Valdez-Medina, J. L. (2005). Resiliencia en niños y niñas. *Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales. Acapulco, Gro., México*.
- González-Arratia, N. I. y Valdez, J. L. (2013). Resiliencia: diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1), 941-955.
- González-Arratia, N. I., Valdez, J. L., Oudhof, H., & González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62.

- González-Arratia, N., Valdez, J. L. y Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52.
- González-Arratia, N. I., González-Escobar, S., Aguilar-Montes de Oca, Y. P.; y Torres Muñoz, M. A., y Ruíz Martínez, A. O. (2018). Resiliencia y Rendimiento Académico en niños de escuelas de alta marginalidad. *Resiliencia: Experiencias Investigativas y Prospectivas* (173-184). Alcoy Editorial Área de Innovación.
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). School based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). School based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*, Washington D.C., Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham, ERIC Reports.
- Güel, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona: Paidós.

-
- Güel, M. y Muñoz, J. (2002). Programa de alfabetización emocional. Desconócete a ti mismo. *Temáticos de la escuela española*, 1 (1), 20-21.
- Guillén de Maldonado, R. (2005). Resiliencia en la adolescencia. *Revista de la sociedad boliviana de pediatría*, 44(1), 41-43.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionally, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395–413.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello-González, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31) 39-52.
- Henderson, N. (1998). Make resiliency happen. *The Education Digest*, 63(5), 15-18.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.
- Hernández, D.; Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Fernández, M. C. Sainz, M. y Soto, G. (2011). Los profesores piensan diferente: efectos del método en la evaluación de la inteligencia socio emocional de estudiantes de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 65-75.
- Hernández, J.E., López, R.E. y Caro, O. (2017). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 21, 217-230.
- Hernández, M. y Solano, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. RED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1) 17-36.

- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológico y social en el adolescente. *Revista cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56, 258–265.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 39 (2), 84-96.
- Hoyle, R. H. (1998). A design sensitive adjustment to the parsimony ratio for evaluating omnibus fit of structural equation models. *Journal of Experimental Education*, 66, 256- 260.
- Hsieh, Y. P., Wei, H. S., Hwa, H. L., Shen, A. C. T., Feng, J. Y., & Huang, C. Y. (2019). The effects of peer victimization on children's Internet addiction and psychological distress: The moderating roles of emotional and social intelligence. *Journal of Child Family Studies*, 28, 2487–249.
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27.
- Hu, Y. Q., & Gan, Y. Q. (2008). Development and psychometric validity of the resilience scale for Chinese adolescents. *Acta Psychologica Sinica*, 40(08), 902-912.
- Huairé Inacio, E. J. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, Lima. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4, (2), 202-209.

- Hunter, A. J. (2001). A cross cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing, 16*, 172–179.
- Hunter, A. J., & Chandler, G. E. (1999). Adolescent resilience. Image. *Journal of Nursing Scholarship, 31*, 243–252.
- Hurtes, P. K. y Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth. The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal, 35* (4), 333-348.
- Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurriculum, 27*, 9-27.
- Ibarrola-García, S. y Redín, C. I. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(1), 367-384.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.). *The G. Stanley Hall lecture series* (39–73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jares, X. R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. *Revista de Educación, 339* (1), 103-125.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 79-92.
- Jessor, R.; Turbin, S. M., y Costa, M. F. (1998). Risk and Protection in Successful Outcomes among Disadvantaged Adolescents. *Applied Developmental Science, 2*(4), 194-208.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 2* (1), 69-79.

- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum.
- Jones, G., Hanton, S. & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 21, 243- 264.
- Junco, I. (2010). Conflictos y estrategias de mediación en la escuela. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 10, 1-9.
- Jurado De los Santos, P. y Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientation y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25.
- Kay, S. A. (2016). Emotion regulation and resilience: Overlooked connections. *Industrial and Organizational Psychology*, 9, 411–415.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kocayörük, E., & Şimşek, Ö. F. (2016). Parental Attachment and Adolescents' Perception of School Alienation: The Mediation Role of Self-Esteem and Adjustment. *The Journal of Psychology*, 150(4), 405-421.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421-433.
- Koning, E., & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students' school-identification in secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 289-308.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Estado del Arte en Resiliencia*. Washington, D.C.: Oficina Panamericana de la Salud.

- Kotliarenko, M., Cáceres, I. y Álvarez C. (Eds.). (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Kuhn, J. T. & Holling, H. (2009). Measurement invariance of Diverget Thinking across gender, age and school forms. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, (1), 1-7.
- Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Lasota, A., Tomaszek, K., & Bosacki, S. (2020). Empathy, Gratitude, and Resilience—Does Gender Make a Difference? *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(3), 521-532.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Guilford.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723.
- Leiva, L., Pineda, M., y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123.
- Lerner, R. & Lerner, J. (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Massachusetts: Tufts University.
- Lerner, R. M., Roeser, R. W., & Phelps, E. (2008). Positive development, spirituality, and generosity in youth: An introduction to the issues. In R. M. Lerner, R. W. Roeser, & E. Phelps (Eds.). *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (p. 3–22). Templeton Foundation Press.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). BOE, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 106, de 4 de mayo de 2006, 1-110.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013, 2-64.

Li, M.H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese college students. *College Student Journal*, 42, 312-325.

Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 267-278.

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Aradilla, A. V. J., Gómez-Romero, M. J., Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2010). Adaptación española de la Brief Resilient Coping Scale: análisis preliminar. *Medicina Paliativa*, 17, 65.

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1). 183-196.

-
- Limura, S., & Taku, K. (2018). Gender differences in relationship between resilience and big five personality traits in Japanese adolescents. *Psychological reports, 121*(5), 920-931.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences, 66*, 92-97.
- Luebbers, S., Downey, L. A., & Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 999-1009.
- Luna-Bernal, A. y De Gante-Casas (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo, 40*, 27-37.
- Luthar, S. & Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology, 26*(2), 353–372.
- Luthar, S. (2003) *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*, 600-616.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development, 71*, 573-575.
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., Azkarraga, J., Barudy, J., Cyrulnik, B. Forés, A. et al. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *Psychology Research, 9*, 9–20.
- Majul, E., Casari, L., y Lambiase, S. (2012). Resiliencia: Una experiencia con adolescentes de distinto contexto socioeconómico. *Revista Electrónica de Psicología, 1*(1), 19-40.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., & Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marina, J. A., Rodríguez de Castro, M. T. y Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Hunter, S. C. (2018). Explorando las relaciones entre emotividad en el ciberespacio, competencias socioemocionales y cyberbullying. *Creando Redes Doctorales, 6*, 453-456.
- Márquez, C. V., Verdugo J.C, Villarreal, L. y Sigales, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*, 485-498.
- Marrodán, M. J. (2011). *Ser, Convivir y Pensar. Convivencia y Acción Tutorial en Educación Primaria*. Madrid: ICCE.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 79-95.

- Martin, M. P. F., Burón, A. S., & Llerra, J. A. B. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-503.
- Martínez, I., y Vázquez, A. (2009). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, J. B. y García, A. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175-204.
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 110–119.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38, 33-52.
- Masten, A. (2007). Competence, resilience, and development in adolescence, clues for prevention science. En D. Romer y E. F. Walker (Eds.), *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain* (31-52). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (1-25). New York: University Press, Columbia University Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory Processes, Risk, and Resilience. *Adolescent Development. Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 321-319.

- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493–506.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. (2009). Resilience in development. In C.R. Snyder & J. J. López (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, (117-131). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and mal adaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S., & O'Connor, M.J. (1989). Vulnerability, stress, and resilience in the early development of a high risk child. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 274-278.
- 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., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.

- McCabe, L. A., & Brooks-Gunn, J. (2007). With a little help from my friends? Self regulation in groups of young children. *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 584-605.
- Meléndez, J. C., Delhom, I., & Satorres, E. (2019). El poder de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en adultos mayores. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 14-19.
- Melillo, A., y Suárez, N. R. (2003). *Descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.
- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y Dónde Impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. Documento MINEDUC.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. C. (2004). Resiliencia y calidad de vida: nuevos aportes para la evaluación psicológica en contexto carcelario. XII *Anuario de Investigación*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos, Tomo II, 211-221.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. C. (2007). Resiliencia: Aportes de la Entrevista ERA a la evaluación psicológica de factores de riesgo y de protección y potencial resiliente. *Ficha de Cátedra (número 7)*. Dpto. de Publicaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C., & Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, 17, 169-178.
- Min, J.-A., Yu, J. J., Lee, C.-U., & Chae, J.-H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54, 1190–1197.
- Moliner, O. y Martí. M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar

- la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-5.
- Moos, R. M., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, M. y Díaz, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha Revista de Psicología*, 8(17), 62-77.
- Morales, M. y González, A. (2014). Resiliencia-autoestima-bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento en liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228.
- Moreta, R., Reyes, C., Mayorga, M., y León-Tamayo, L. (2017). Estimación sobre niveles y factores de riesgo psicosocial en adolescentes escolarizados de Ambato (Ecuador). *Pensando Psicología*, 13(22), 29-40.
- Mosquera Valencia, N. L. (2021) *Fortalecimiento de la educación emocional para el mejoramiento de la convivencia escolar en los estudiantes de la institución educativa damasco sede la Umbría, Santa barbará-Antioquia*. (Trabajo de Grado). Universidad nacional abierta y a distancia – Unad.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M.A., Suárez O., E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Fundación W. K. Kellog.
- Munist, M. M., Suárez O., N., Krauskopf, D. y Silber, T.J. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. México: Paidós.
- Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa

-
- P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz-Prieto, M.D.M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20, 35-46.
- Narayanan, A., & Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: The role of resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, 175, 134–146.
- Nelson, R. M. y DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Nicolás, A. (2016). *La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado*. Tesis Doctorales en Red. Universidad de Murcia.
- Nieva, V. F. y Sorra, J. (2003). Safety culture assessment: a tool for improving patient safety in healthcare organizations. *Quality Safe Health Care*, 12, 17-23.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 63–69.
- Núñez, J. y Luzarraga, M. (2017). Relación entre resiliencia e inteligencia emocional. Implicaciones en el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista Campus de Educación*, 3, 31-34.
- O' Brien, C., & Scott, J. (2007). The role of the family. In J. Coleman & A. Hagell (Eds.), *Adolescence, risk and resilience: Against the odds* (17 – 40). West Sussex: John Wiley & Sons.

- OCDE. (2019). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD: Paris.
- Okday, A., Doğan, H. & Özcan, Z.Ç. (2015). Analysis of basic concepts knowledge and academic development of children from different age groups. *Anthropologist*, 20(1, 2), 205-214.
- Okday, A., Dogan, H., Özcan, Z. Ç., Dönmez, Ö., & Özdemir, H. (2021). Investigation of Academic Achievement, Self-Efficacy and Psychological Resilience of Sixth Grade Students Starting Primary School at Different Ages. *Journal of Education and Instruction*, 11(1), 187-216.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A., y Sánchez, M. I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (1), 53-62.
- Olmos, S., Torrecilla, E., y Rodríguez, M. J. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Omar, A., Paris, L., Uribe Delgado, H., Silva Junior, S. H. A. D., & Souza, M. A. D. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16 (2), 269-277.
- Orden de 6 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. BORM, 157, 10395-10396.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Orpinas, P. (2009). *Measurement manual: aggression, victimization, and social skills scales*. Athens: University of Georgia.
- Ortega-Ruiz, Del Rey, R., y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: the Spanish response. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. e response in Europe* (135-152) Londres: Routledge/Falmer.
- Ortega-Ruiz, R., y del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances En Supervisión Educativa*, (2). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. D. y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2003). *Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo - COVER*. Documento no publicado.
- Ortuño Muñoz, E. D. L. A. (2014). *La cultura de la mediación: impacto de un programa preventivo de sensibilización, en IES de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Pallás, M. D. C. M., Barrón, R. G., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en chicos en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Palomar, J., y Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27, 7-22.

- Páramo, M. A. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Parker, J., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Patti, J., & Tobin, J. (2006). *Smart school leaders: Leading with emotional intelligence*. Dubuque: Kendall Hunt.
- Patti, J., Brackett, M. A., Ferrándiz, C. F., & Ferrando, M. F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156.
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale, *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pearce, J. J. (2007). Sex and risk. In J. Coleman & A. Hagell (Eds.), *Adolescence, risk and resilience: Against the odds* (63 – 88). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Peralta Díaz, S. C., Ramírez Giraldo, A. F., & Castaño Buitrago, H. (2011). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Pérez De Guzmán, M. V. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 79-87.

- Pérez De Guzmán, M. V., y Amador Muñoz, L. V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, 99-114.
- Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24-36.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German boarding schools: A pilot study. *School Psychology International*, 35(6), 580-591.
- Piña, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31(3), 751-758.

- Prado, R., y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Prince-Embury, S., Saklofske, D. H., & Vesely, A. K. (2015). Measures of resiliency. In *Measures of personality and social psychological constructs* (290-321). New York: Academic Press.
- Puig, G y Rubio J.L. (2011). *Manual de Resiliencia Aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Pulido, E. G., Cudris, L., Tirado, M. M., y Jiménez, L. K. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-186.
- Puskar, K.R., Lamb, J., & Tusaie-Mumford, K. (1997). Teaching kids to cope: A preventive mental health nursing strategy for adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 10, 18-28.
- Quiceno, J. M., Vinaccia, S., Barrera, Y. A., Latorre, R., Molina, D. C. y Zubieta, F. A. (2013). Resiliencia, felicidad, depresión, ideación suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (Coords.), *Estudios de resiliencia en América Latina. Volumen 2* (71-88). México: Universidad de Sonora/Universidad Iberoamericana/Pearson.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W., y Malaver, C. S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Ramírez, S., Herrera, F., Mateos, F., Ramírez I. y Roa, J. M. (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 21.

- Ramírez, A. (2016). IE de los padres/madres y perfil resiliente de sus hijos escolarizados en 3º y 4º de ESO. *Publicaciones Didácticas*, 68(1), 425-454.
- Ramón, M. Á., García -Longoria, M. P., y Olalde, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Regner, E. R. (2009). Influencia de la inteligencia emocional en el afrontamiento de la amenaza. In *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157.
- Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan Instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 269, 32070-32073.
- Rew, L. (1997). Health-related help-seeking behaviors of female Mexican-American adolescents. *Journal of the Society of Pediatric Nurses*, 2, 156-162.
- Rew, L., & Horner, S. D. (2003). Youth resilience framework for reducing health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, 379-388.

- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33, 33–43.
- Rhodes, T., & Cusick, L. (2000). Love and intimacy in relationship risk management: HIV positive people and their sexual partners. *Sociology of Health and Illness*, 22(1), 1 – 26.
- Richman, J.M., Rosenfeld, L.B., & Bowen, G.L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work: Journal of the National Association of Social Workers*, 43, 309-323.
- Rivers, S.E. & Brackett, M.A. (2011). Achieving standards in the english language arts (and more) using the RULER Approach to social and emotional learning. *Reading and Writing Quarterly*, 27, 75–100.
- Rodrigo, M. J., Maiquez, M. L., Martin, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez, R. (2007). Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. *Ponencia Jornadas Europeas Sobre Convivencia Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16 (2), 166-174.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82.
- Rojas M., A. (1999). *Factores de riesgo y protección en el abuso de drogas ilegales en adolescentes jóvenes de Lima Metropolitana*. Lima: Cedro.

- Rojo Guillamón, M. I. (2019). La percepción de la conflictividad en el profesorado de Educación Secundaria: estudio de caso. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (8), 27-38.
- Rojo Guillamón, M. I., Bermejo, R. y Sainz, M. (2016). Conflicto y mediación entre el profesorado. *Congresos Científicos de la Universidad de Murcia, II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/92285>
- Rojo Guillamón, M.I. (2014). *Análisis de los conflictos entre el profesorado en los Institutos de Educación Secundaria en la Región de Murcia: el caso del IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura” (Murcia)*. (Trabajo Fin de Máster, no publicado). Universidad de Murcia.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3) 349-368.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626 – 631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concept and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 3, 205-209.
- Ruvalcaba, N. A., Guajardo, J. G., Caballo, V. E., & Guinea, D. V. (2016). Adolescent’s perceptions about parenting practices and its relationship with mental health indicators. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 169-236.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A., y Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.

- Ruvalcaba, N., Salazar, E. y Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1-10.
- Ruvalcaba-Romero, N Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte J.M (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 77-90.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo J., Orozco & Bravo, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89-101.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Murrieta-Cummingsy, P., y Arteaga-Velázquez, A. (2016). Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo. *Acción Psicológica*, 13(2), 79-88.
- Saavedra, E., y Villalta- Páucar, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit* (14), 31-40.
- Sainz, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumno de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Salas, B. y Serrano, I. (2000). *La Pentacidad*. Málaga: CPI.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in

- adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
- 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. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.). *Coping: The psychology of what works* (141–164). New York: Oxford University Press.
- Sánchez González, I. (2020). *Programa de Intervención para mejorar la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria, a través del Optimismo y de la Inteligencia Emocional*. (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Jaén.
- Sánchez-Álvarez, N., Berreiros Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in Secondary Education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11: 1517.
- Sanz de Acedo, L. M. L., Ugarte, M. D., y Lumbreras, B. M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas académicas para adolescentes. *Psicothema*, 3(15), 493-499.
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a mediator of emotional intelligence and perceived stress: a cross-country study. *Frontiers in Psychology*, 9, 2653.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2019). Las competencias emocionales y la autoestima en la adolescencia: impacto

- sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6 (1), 51-56.
- Segovia, F., Moore, J. L., Linnville, S. E., Hoyt, R. E., & Hain, R. E. (2012). Optimism predicts resilience in repatriated prisoners of war: a 37-year longitudinal study. *Journal of Traumatic Stress*, 25(3), 330–336.
- Segura, M. S. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- Seligman M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serrano, A., y Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49(1), 177–190.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 2, 420-428.
- Sinclair, V. G. y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11, 94-101.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37(4), 425-448.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (45-59). Barcelona: Gedisa.

- Thompson, H. M., Wojciak, A. S., & Cooley, M. E. (2016). Self-esteem: A mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, *66*, 109-116.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, *140*, 227-235.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V. C., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structures of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, *13*(4), 343–361.
- Tobin, D. L., Holroyd, K.A., & Reynolds, R.V.C. (1984). *User's manual for Coping Strategies Inventory*. Ohio: University Press.
- Torrecilla, E.M., Olmos, S., Rodríguez, M.J. y Martínez F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, (29), 193-226.
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2007). Ámbito escolar protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, interrupción. En F. Luengo y JM Moreno (Coords.), *Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. La elaboración de planes de convivencia democrática y comunitaria* (61-102) . Proyecto Atlántida: escuela democrática. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de Canarias.
- Torrego, J. C. y Galán. A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, *347*, 369-394.
- Trianes-Torres, M. V. T., y García Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *44*, 175-189.

- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle e habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2810.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 311–333.
- Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (1995). Lifetime traumas and mental health: The significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 360-376.
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1) 7-23.
- Uriarte, J. (2014). *Escritos de Resiliencia. La Resiliencia Individual y Comunitaria*. Bilbao: URILAN.
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101-113.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: how teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5(5).
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de

- Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Vallés, A. (2000a). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vallés, A. (2000b). *Siendo Inteligentes Con Las Emociones*. Editorial Promolibro.
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En C. Cardozo (comp.) *Bullying Opiniones Reunidas* (33-69). Lima - Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Vallés, A., Olivares, J. y Rosa, A. I. (2014). Competencia social y autoestima en adolescentes con fobia social. *Liberabit*, 20(1), 41-53.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Desarrollando la Inteligencia Emocional. Colección Método EOS*. Madrid: Editorial EOS.
- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(6), 887-901.
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a Representative Sample of Spanish Adults: Validation and Normative Data. *Spanish Journal of Psychology*, 16 (82), 1-15.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 355-366.
- Verduzco A., M.A. (2004). *Autoestima, estrés y afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo*. Tesis no publicada de Doctorado.

México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Viana, M. I. (2015). La mediación: características, modelos, proceso, técnicas o herramientas de la persona mediadora y límites a la mediación. En M. I. Viana Orta. *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas (71-89)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Viana, M. I. (2019). 25 años de Mediación Escolar en España: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 11-22.
- Villaescusa, M. (2010). *Condiciones para la mediación de conflictos en Educación Primaria*. Granada: GEU.
- Villalta-Pâucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Curso de resolución de conflicto*. (2ª Edición). Barcelona: Ariel.
- Vizcarra- Morales, M. T., Recalde-Rodríguez, I. y Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
- Vizoso, C. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society, & Education*, 11 (3), 367-377.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Escala de resiliencia de Wagnild y Young. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering resilience: What do we know? *Principal*, 77(2), 18-20.
- Wechsler, D. (1940). Non intellectual factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Mc Graw-Hill Book.
- Werner, E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: high-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. Current directions. *Psychological Science*, 4(3), 81-85.
- Wollin, S. J. & Wollin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wooten, P. (1996). Humor: An antidote for stress. *Holistic Nursing Practice*, 10, 49-56.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. (15-37). New York: Springer.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (17 – 28). New York: Springer.

- Yılmaz, N., Taşçı, G., & Fidan, M. (2013). First grade primary school teachers' views on their 60-66 month-old students. In *XII. National Primary School Teacher Education Symposium* (310-314).
- Yoshikawa, H., & Seidman, E. (2000). Competence among urban adolescents in poverty: Multiple forms, contexts, and developmental processes. In R. Montemayor, G. R. Adams, & R. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 10. Cultural and economic diversity in adolescent development* (9–42). Newbury Park, CA: Sage.
- Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in Chinese people. *Social Behavior and Personality*, *35*, 19–30.
- Yuste, C. (2002). *IGF/5r. Inteligencia General y Factorial. Manual Técnico Formas A y B*. Madrid: EOS.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y Mac Cann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model. *Human Development*, *46*, 69–96.
- Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J. L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2021). Bidirectional Relationship Between Emotional Intelligence and Perceptions of Resilience in Young Adolescents: A Twenty-Month Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum*, *50*, (2), 363-377. Springer US.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, *52*(1), 30-41.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, *8*(4), 1 – 19.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, *34*(12), 2295-2303.

ANEXOS

ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Director del IES "FRANCISCO DE GOYA" de Molina de Segura

SOLICITAMOS, autorización para realizar una evaluación cuyo objetivo es estudiar la relación entre Inteligencia Emocional, Resiliencia y estrategias para el manejo de conflictos en la etapa de Educación Secundaria. En concreto, en 3º, 4º de Educación Secundaria, 3º de PMAR y 4º de Diversificación Curricular de su centro educativo.

Dicha investigación será realizada por D^a María Isabel Rojo Guillamón y dirigida por las profesoras Dra. Rosario Bermejo García (Profesora titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia) y la Dra. Marta Sainz Gómez (Profesora Asociada del mismo Departamento de la Universidad de Murcia).

Para ello, sería necesario contar con tres sesiones grupales de una duración aproximada de 50 minutos con cada uno de los cuatro cursos, con el fin de aplicar los siguientes instrumentos: a) test de inteligencia general (Factor "G"); b) cuestionario de autopercepción de inteligencia emocional (EQ-i:YV); c) escala de Resiliencia RESI-M y d) cuestionario de percepción de conflictos y mecanismos de resolución en el aula y en el recreo.

Es importante que a través de los tutores de los cursos implicados se les haga llegar a los padres la autorización de participación en la investigación.

Asimismo, le comunicamos que en el desarrollo de la investigación se respetará en todo momento la confidencialidad y privacidad de los datos de los alumnos evaluados. *Los datos personales de los alumnos serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre*). Además, y una vez concluido el trabajo de investigación se enviará un informe detallando los resultados hallados y las conclusiones establecidas.

Atentamente,

En Murcia a 11 de noviembre de 2015

Fdo. ROSARIO BERMEJO

Fdo. MARTA SAINZ

María Isabel Rojo Guillamón

ANEXO II: CUESTIONARIO DE CONFLICTOS

CUESTIONARIO PARTICIPANTES

Gracias por el tiempo empleado para completar esta encuesta. No escribas tu nombre ni lo firmes. Es ANONIMO. Las preguntas están destinadas a conocer las causas y los tipos de conflictos entre el alumnado.

DATOS PERSONALES :

1.- SEXO:
 Hombre Mujer

3.- AULA:

2.- EDAD: ____ años.

4.- Tipo de centro:
 Público Privado Concertado

Por favor, lee atentamente la frase de la izquierda y en la columna de la derecha, marcando una cruz en la casilla correspondiente, según estas opciones: **1 (nada de acuerdo) 2(algo de acuerdo) 3 (de acuerdo) 4 (Muy de acuerdo)**

CUESTIONARIO

PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO				
1. Los conflictos son oportunidades de cambio	1	2	3	4
2. Cuando uno está muy enfadado, es normal ser violento	1	2	3	4
3. El conflicto no es bueno ni malo	1	2	3	4
4. En un conflicto lo mejor es disimular que estás enfadado	1	2	3	4
5. Lo importante en un conflicto es ganar a la otra parte	1	2	3	4
6. La mejor solución en un conflicto es ignorar a la otra parte	1	2	3	4
7. Es importante huir de los conflictos	1	2	3	4
8. En un conflicto lo más importante es la comunicación	1	2	3	4
9. En el conflicto no hay vencedores ni vencidos	1	2	3	4

María Isabel Rojo Guillamón

10. La solución del conflicto está en que las dos partes ganen	1	2	3	4
TIPOS DE CONFLICTOS EN EL AULA Y EN EL RECREO				
11. Poner motes a los compañeros	1	2	3	4
12. Pequeños robos (hurtos)	1	2	3	4
13. Cambio de pupitre	1	2	3	4
14. Discriminar a algunos compañeros	1	2	3	4
15. Insultar al profesor	1	2	3	4
16. Destrozar los materiales de la clase	1	2	3	4
17. Utilización de las pistas en el recreo	1	2	3	4
18. Peleas en el recreo	1	2	3	4
19. Insultar a los compañeros	1	2	3	4
20. Decir mentiras sobre otros compañeros	1	2	3	4
MECANISMOS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO				
21. Se informa al tutor/a	1	2	3	4
22. Se informa el Jefe de estudios	1	2	3	4
23. Se intenta que no se sepa, el tiempo lo resolverá	1	2	3	4
24. Se lo cuento a otros compañeros para que me den su opinión	1	2	3	4
25. Se lo cuento a mis padres para que lo solucionen	1	2	3	4
26. He oído hablar de mediación	1	2	3	4
27. La mediación ayuda a resolver conflictos entre las partes	1	2	3	4
28. Me gustaría que me enseñaran a resolver mejor mis conflictos	1	2	3	4
29. El mediador le da la razón a las dos partes	1	2	3	4
30. La mediación es un mecanismo de resolución de conflictos	1	2	3	4

RESILIENCIA (Capacidad de reponerse ante lo negativo)				
31. Lo que me ha ocurrido malo, me sirve para afrontar nuevos retos	1	2	3	4
32. Soy una persona fuerte	1	2	3	4
33. Sé muy bien lo que quiero y hasta donde quiero llegar	1	2	3	4
34. Estoy orgulloso/a de lograr mis metas	1	2	3	4
35. Tengo planes realistas para el futuro	1	2	3	4
36. Tengo confianza en mí mismo	1	2	3	4
37. Me siento cómodo cuando estoy rodeado de personas	1	2	3	4
38. Mis amigos me valoran mucho	1	2	3	4
39. Las reglas y las rutinas me hacen la vida más fácil	1	2	3	4
40. Me gusta conversar	1	2	3	4

Gracias por tu colaboración

