

Inteligencia emocional en relación con la agresividad. Una investigación crítica desde la psicología a la educación

Emotional intelligence in relation to aggressiveness. A critical investigation from psychology to education

Inteligência emocional em relação à agressividade. Uma investigação crítica da psicologia à educação

María Baena Sánchez

Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0009-0006-6009-096X>

Baenasanchez103@gmail.com

Resumen

La agresividad es considerada actualmente como uno de los problemas de mayor relevancia en la población adulta-joven; no obstante, se ha determinado que la Inteligencia Emocional (IE) puede ser considerada como un factor previsor de la misma. En base a ello, investigamos la relación existente entre la IE y la agresividad, explorando las diferencias de género en ambas variables. La investigación se realizó a través de una muestra de 218 participantes jóvenes adultos/as, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años: 59 hombres y 159 mujeres. Se emplearon dos instrumentos fundamentales: Cuestionario de Agresión Buss-Perry y "Trait MetaMood Scale." Los resultados obtenidos en el estudio confirmaron las hipótesis formuladas, corroborando que, a mayores niveles de IE, más tienden a reducirse los comportamientos agresivos. Igualmente, se determinó que eran los hombres quienes manifestaban niveles más altos de agresividad, con menores niveles de IE en comparación con las mujeres. En conclusión, se puede apreciar que un incremento de los niveles de IE se vincula con la reducción de conductas agresivas, así como estas tienden a ser a nivel general mayores en varones, mientras que las competencias emocionales suelen tener mayores niveles en mujeres. Por tanto, sería interesante crear, e implementar, futuros programas de entrenamiento emocional para tratar de disminuir la agresividad en la población adulta-joven.

Palabras clave: Agresividad, comportamiento social, educación, diagnóstico, género, inteligencia emocional, psicología, psicología de la educación, psicología social.

Abstract

Aggression is one of the most significant problems among young adults; however, Emotional Intelligence (EI) is a predictive factor. Based on this, we investigated the relationship between EI and aggression, exploring gender differences in both variables. The research was conducted with a sample of 218 young adult participants, aged between 18 and 25: 59 men and 159 women. The Buss-Perry Aggression Questionnaire and the Trait MetaMood Scale were the two key instruments used. The results of the study confirmed the hypotheses, corroborating that higher levels of EI are associated with a greater tendency to reduce aggressive behaviors. It was also determined that men exhibited higher levels of aggression with lower levels of EI compared to women. In conclusion, it can be seen that an increase in emotional intelligence (EI) levels is linked to a reduction in aggressive behaviors, and that these tend to be generally higher in males, while emotional competencies are usually higher in females. Therefore, it would be worthwhile to create and implement future emotional training programs to try to reduce aggression in the young adult population.

Keywords: Aggression, social behavior, education, diagnosis, gender, emotional intelligence, psychology, educational psychology, social psychology.

Resumo

A agressividade é atualmente considerada um dos problemas mais significativos entre os jovens adultos; no entanto, a Inteligência Emocional (IE) tem sido identificada como um fator preditivo. Com base nisto, investigámos a relação entre a IE e a agressividade, explorando as diferenças de género em ambas as variáveis. O inquérito foi realizado junto de uma amostra de 218 jovens adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos: 59 homens e 159 mulheres. Foram utilizados dois instrumentos principais: o Questionário de Agressão de Buss-Perry e a Escala de Metahumor Traço. Os resultados do estudo confirmaram as hipóteses, corroborando que níveis mais elevados de IE estão associados a uma maior tendência para a redução de comportamentos agressivos. Verificou-se também que os homens apresentaram níveis mais elevados de agressividade com níveis mais baixos de IE em comparação com as mulheres. Em conclusão, observa-se que um aumento dos níveis de inteligência emocional (IE) está relacionado com uma redução dos comportamentos agressivos, e que estes comportamentos tendem a ser geralmente mais frequentes nos homens, enquanto as competências emocionais são geralmente mais elevadas nas mulheres. Assim sendo, seria interessante criar e implementar futuros programas de treino emocional para tentar reduzir a agressividade na população de jovens adultos.

Palavras-chave: Agressão, comportamento social, educação, diagnóstico, género, inteligência emocional, psicologia, psicología da educación, psicología social.

Introducción

La agresividad puede ser entendida como una de las problemáticas de mayor incidencia en la sociedad actual (Corderos, 2022): la tendencia a ejecutar comportamientos violentos en diversas situaciones, atacando, faltando el respeto, ofendiendo o provocando con intencionalidad (Carrasco y González, 2006). De manera más específica, Buss y Perry (1992) la consideran una disfunción social que genera confrontaciones, conflictos y agravios en un grupo de individuos; los/as niños/as la asocian con el uso de la fuerza física, para atacar, controlar o dominar al/a otra.

Vinculada con perjuicios a nivel emocional y cognitivo (Sánchez, 2018), la agresividad puede relacionarse con la desadaptación en las interacciones sociales, ocasionando problemas con el abuso de sustancias, y con la dificultad para tomar decisiones y la presencia de sentimientos negativos, pudiendo afectar por ende a la calidad de vida de personas que la ejecutan, principalmente, en la actualidad, a una población adulto-joven (Silva-Fernández y Pabón-Poches, 2023).

Varios son los factores que influyen y generan diferencias significativas de la misma, considerando de gran relevancia la variable del sexo, donde Rosser et al. (2018) indican que los hombres suelen externalizar la agresión, mientras que las mujeres la internalizan, conllevando a niveles más altos de autoculpabilización. Así mismo, son múltiples los estudios que manifiestan como los varones a nivel general suelen llegar a mostrar una conducta más agresiva en comparación con las mujeres (Sánchez, 2018; Socastro-Gómez y Jiménez-Perianes, 2019; Villarejo et al., 2020), destacando un mayor nivel de las mujeres en dimensiones como ira y hostilidad, y en varones en agresividad física y verbal (Silva-Fernández y Pabón-Poches, 2023).

No obstante, el auge de dicha agresividad en la población adulto-joven ha conllevado a la aparición de múltiples estudios que han tratado de vincularla con factores de riesgo, como el afecto negativo, la urgencia negativa dentro de la impulsividad, y la sensibilidad a la recompensa, así como a factores protectores como la empatía y la Inteligencia Emocional (IE) (Gómez-Leal et al., 2022), considerándose igualmente esta última como un factor protector ante la agresividad (con el fin de reducir y prevenir estas conductas) por otros/as autores/as tales como García-Sancho et al., (2014), Cerezo et al., (2016) y Gutiérrez-Cobo et al., (2017). Por tanto, es de gran transcendencia el comprender el significado acerca de ‘ser emocionalmente inteligente’.

Bajo mi punto de vista, el estudio de la IE empezó a desarrollarse en los años 80 aproximadamente, tras la propuesta de las ‘inteligencias múltiples’ (Gardner, 1983; Sternberg y Detterman, 1986). Esta idea sentó las bases de un nuevo enfoque para entender la inteligencia.

A partir de este punto, la consideración del término de IE, es muy variada; una de las perspectivas más conocidas por la población es la de Goleman (1995), el cual manifiesta que dicha inteligencia debe ser comprendida como aquella que permite el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, la motivación, y el manejo de ellos en las relaciones interpersonales, conllevando a un éxito.

Mayer y Salovey (1997) opinan que la inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo se manifiestan cuatro dimensiones que compondrían la IE (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Mayer et al., 2016):

- Percepción y expresión emocional: Consiste en la capacidad para identificar las emociones en uno/a mismo/a, así como ajena, y generar una expresión adecuada de las mismas.
- Facilitación emocional: Aborda la habilidad de ser conscientes sobre la vinculación existente entre nuestras emociones y pensamientos, y de la influencia que ejerce al procesar información. Por tanto, lo que nos indica esta dimensión es que las emociones pueden orientar la atención hacia la información de mayor relevancia. Igualmente nos pone de manifiesto que dichas emociones nos permiten la elaboración de juicios y el analizar problemas a nivel personal o interpersonal.
- Compresión emocional: Abarca la capacidad para comprender el conocimiento e información emocional, obteniendo la comprensión de la propia emoción o ajena. Esto se consigue a través de entender la relación creada entre las diversas emociones, la emoción con el contexto e interpretar el significado.
- *Regulación emocional:* Se considera una habilidad, la cual se encarga de regular emociones. Para lo mismo es necesario abordar la variedad de sentimientos que se poseen, concediendo una reflexión sobre estos y seleccionando en función de su utilidad, pretendiendo con dicha regulación incrementar la generación de emociones positivas y moderar las negativas.

A mi juicio, el empleo de modelos anteriores al actualmente utilizado es ineficaz, puesto que se centran más en la descripción de competencias, que en la operativización precisa de la IE. Son enfoques que carecerían de la exactitud, estructura metodológica y aplicabilidad que el modelo último explicado sugiere.

Se ha demostrado que la aplicación de la IE puede verse implicada en múltiples beneficios para la calidad vital del ser humano, puesto que mantiene relación con la salud física y psicológica (Montero et al., 2022).

Ruiz et al. (2012) muestran como la IE puede mejorar la calidad social de las personas, ya que el aprendizaje de habilidades emocionales que abarca la IE va a permitir optar a relaciones de mayor nivel; adolescentes que tienen un mejor dominio de las dimensiones de la IE muestran un mayor nivel de solidaridad y satisfacción en sus relaciones. Gran cantidad de trastornos y problemas físicos están vinculados a la incapacidad de gestión emocional. Por eso, el entrenamiento en IE puede ser

considerado como una herramienta para proteger la salud a nivel general, ya que no solo promueve una mejor salud mental, sino que también goza de beneficios físicos.

Las ventajas de la IE pueden ser eficaces en personas con diversidad funcional intelectual, puesto que postulan la evidente correlación entre calidad de vida e IE (Gavín-Chocano y Molero (2019). Esto es debido a que ser emocionalmente inteligente puede mejorar las dificultades que estas personas encuentran en la compresión emocional propia y ajena.

Gestionar correctamente la IE disminuye el riesgo de conducta e ideación suicida (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Ruiz et al., 2012), segunda causa de muerte entre los 15 y 29 años en el Estado español, y un hecho que cuenta con miles de víctimas anualmente (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Oyanadel et al., 2021). En trastornos internos también se manifiestan mejorías con el aumento de la IE, debido a que la actuación de la regulación emocional aporta una mayor nitidez ante diversas crisis personales, mitigando los desórdenes mentales (Montenegro, 2020; Sun et al., 2021).

La habilidad emocional repercute en ciertos procesos mentales, tales como motivación, satisfacción, autoestima, gestión emocional, concentración, esfuerzo y control de situaciones de estrés (Montero et al., 2022; Puertas-Molero et al., 2020); reduce los niveles de emociones negativas y promueve un afecto positivo (Antuña-Clambor et al., 2023). Se considera que hay una vinculación existente entre la IE y los trastornos psicopatológicos: el bajo rango de constancia de dicha habilidad emocional mantiene una conexión con la identificación de gran variedad de trastornos, tales como de la personalidad, alimenticio, ansiedad social o somatización, adicciones, etc., y por tanto, un bajo nivel de la misma se encuentra asociada a una facilitación en la aparición de depresión y ansiedad principalmente (Antuña-Clambor et al., 2023), siendo considerada la IE como factor protector antes el estrés, comprendiéndose esto a partir de observar que la respuesta dada por el sujeto se convierte en más adaptativa (Aguilar et al., 2024).

La interrelación entre el desarrollo académico y emocional es muy estrecha: estudiantes que son emocionalmente inteligentes tienden a obtener unos resultados académicos más satisfactorios, incluso, recientemente, se está determinando a la IE como un predictor más significativo que el coeficiente intelectual (Campuzano-Ocampo et al., 2024).

Igualmente, trabajar la IE dentro del ámbito educativo puede beneficiar a la convivencia escolar que se genera en el centro, ya que, concretamente Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), nos indican que bajos niveles de inteligencia emocional están vinculados con más problemas de acoso escolar, debido a la ausencia principalmente de una de sus dimensiones, la regulación emocional. Por tanto, trabajar el desarrollo de la IE está asociado, según dichos autores mencionados, a la disminución de comportamientos nocivos por parte de los agentes que componen las aulas.

La aplicación de programas centrados en dicha inteligencia, con la finalidad de ejercitarse e incrementarla, puede lograr alcanzar grandes beneficios. Podemos destacar RULER (Nathanson et al., 2016), considerado como uno de los más completos (Extremera et al., 2019), puesto que trata de incrementar la IE en toda la comunidad educativa.

Con respecto a las diferencias de género en la Inteligencia Emocional, Joseph y Newman (2010) concluyeron, en un metaanálisis sobre IE, que las mujeres tendían a más altas puntuaciones en las dimensiones de esta variable, en comparación con la población masculina.

No obstante, Fernández-Berrocal et al. (2004), muestran en su estudio que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en tres de las dimensiones básicas que evalúan la IE con el test para evaluar los estados emocionales TMMS-24, claridad, atención y reparación, en su muestra de estudiantes universitarios/as. Aunque sí encontraron una correlación positiva entre las propias variables de claridad y reparación, y negativa con atención.

Posteriormente, el estudio de Castillo et al. (2013), empleando la aplicación de un programa de IE, permitió no solo corroborar que esta reduce las conductas agresivas en los adolescentes, sino que, vinculando con la variable de género, concretamente se consiguieron alcanzar resultados significativos respecto a la empatía en la población masculina, habilidad que se relaciona negativamente con la agresividad. Esto puede estar asociado al hecho de que, como se ha mencionado anteriormente, los adolescentes masculinos suelen tener más agresividad, que puede ser reducida, partiendo de bajos niveles de IE, mientras las femeninas tienden a lo contrario (Jabbarov et al., 2023). Sin embargo, otros autores como Galdón et al. (2021), encontraron resultados que simbolizaban un mayor nivel de claridad y reparación emocional en la población femenina.

Como se especificó anteriormente, la IE está estrechamente vinculada a la variable de agresividad, comprendiendo que las personas que son emocionalmente inteligentes muestran una mejor comprensión y regulación emocional, lo cual se traduce en una disminución de comportamientos agresivos y un aumento de adaptativos (Cerezo et al., 2016).

El creciente auge de la agresividad (Martínez-Monteagudo, 2019) ha provocado la realización de múltiples investigaciones experimentales y revisiones de la literatura científica, las cuales tratan de examinar la correlación entre las variables agresividad e IE, fundamentando la vinculación entre ambas. Entre algunas de ellas, Vega et al. (2022) realizan un metaanálisis, donde exponen la relación existente entre la IE y agresividad, considerando que la primera podría ser un factor protector con respecto al desarrollo de comportamientos agresivos en los/as adolescentes. Concretamente, concluyen que aquellos/as en esta etapa que manifiestan niveles más altos de IE, muestran menos agresividad en sus comportamientos.

En los resultados del estudio de Inglés et al. (2014) se considera que aquellos que en la adolescencia contienen altos niveles de agresividad: tanto física-verbal (componente motor), hostilidad (componente cognitivo), como ira (componente emocional), están sujetos a una más baja IE.

Un inadecuado manejo emocional influye en la relación existente entre pensamientos negativos y comportamientos aversivos, traduciéndose en conductas agresivas, las cuales estarían más mitigadas con un mejor control emocional, comprendiendo que trabajar las competencias emocionales puede ayudar a reducir esta problemática (León et al., 2020), ya que los adolescentes con un mayor repertorio de dichas competencias basadas en comprensión, gestión y regulación propiamente emocional, canalizan su agresividad de forma constructiva, renunciando a la violencia como medio de superación ante la frustración (Yudes et al., 2019).

El incrementar la IE en las personas permitiría menguar conductas agresivas en ellos (Larraz et al., 2020). Según Gómez-Leal et al. (2022), las futuras intervenciones y programas de prevención deberían abordar el entrenamiento en habilidades y competencias emocionales, principalmente abordando la etapa de adolescencia/aduldez-joven, ya que aquellos que constan de una mayor capacidad de gestión emocional, son capaces de mitigar conductas agresivas (Jabbarov et al., 2023).

Aunque diversos estudios determinan una relación existente entre la IE y la reducción de agresividad (Cerezo et al., 2016), principalmente se centran en población adolescente, dejando menos claro cómo se manifiesta en adultos-jóvenes, grupo que muestra una incidencia creciente de conductas agresivas (Martínez-Monteagudo, 2019). Esta brecha impide determinar de manera precisa cómo las competencias emocionales se vinculan con los distintos componentes de la agresividad en este grupo etario.

Por otra parte, se han reportado diferencias de género tanto en agresividad como en IE (Rosser et al., 2018; Extremera et al., 2019), pero los hallazgos no son consistentes, y persisten dudas sobre cómo estas diferencias se manifiestan específicamente en la etapa adulto-joven y cómo la interacción entre género, IE y agresividad, puede influir en patrones conductuales y emocionales.

Metodología

Tras la información aportada en el epígrafe introductorio anterior, los objetivos a trabajar en esta investigación se resumen en:

1. Analizar la relación entre la IE y agresividad.
2. Explorar las diferencias de género en la agresividad.
3. Explorar las diferencias de género en la IE.

En consonancia con lo anterior, las hipótesis que se tratan son:

1. Se pretende encontrar que un incremento de IE estará relacionado con una disminución de agresividad.
2. Se espera que los varones tengan niveles más altos en agresividad.
3. Se prevé encontrar niveles más altos de IE en las mujeres.

En la formación científica actual en disciplinas como la psicología y educación, los enfoques cuantitativos han adquirido una posición central como marco metodológico predominante. Concretamente, ese dominio no es arbitrario, ya que responde a la necesidad de generar datos comparables, replicables y susceptibles de análisis sistemático, lo que permite identificar patrones, estimar relaciones entre variables, y formular inferencias generalizables. En base a esto, la cuantificación constituye una herramienta fundamental para el estudio empírico de fenómenos complejos, siempre que se utilice con claridad y rigor técnico.

No obstante, la adopción de un enfoque cuantitativo no está exenta de consideraciones epistemológicas, procedimientos como la operacionalización de constructos, el diseño de instrumentos estandarizados, o la aplicación de técnicas estadísticas... que implican decisiones teóricas, las cuales condicionan la naturaleza de los resultados. Lejos de representar un problema, reconocer estas decisiones permite comprender mejor el alcance y las limitaciones de los datos obtenidos.

Asimismo, aspectos como la sensibilidad cultural de las escalas, reducción de constructos amplios a indicadores numéricos, o la dependencia de la estructura estadística subyacente, deben ser entendidos como parte integrante del proceso de investigación, no como fallas metodológicas.

En este estudio, se emplea un enfoque cuantitativo respondiendo a la necesidad de examinar con precisión las relaciones entre IE y agresividad mediante procedimientos estadísticos. El uso de técnicas como la 'Prueba T de Student', 'Correlaciones de Pearson' o 'Regresión múltiple,' se fundamenta en su capacidad para proporcionar estimaciones objetivas y verificables, ajustadas a las preguntas de investigación planteadas. Desde esta perspectiva, los métodos empleados no solo son coherentes con los objetivos del estudio, sino que permiten ofrecer resultados claros, replicables y metodológicamente consistentes.

Por ende, la postura adoptada trata de comprender la legitimidad del enfoque cuantitativo, enmarcándolo en una comprensión consciente de su lógica y de sus supuestos. Reconocer la naturaleza abstractiva del dato número e implicaciones de traducir fenómenos psicológicos a medidas operativas, constituye un ejercicio necesario para evitar interpretaciones simplistas, garantizando una lectura más matizada y responsable de los resultados.

En consecuencia, este estudio se inscribe plenamente dentro del paradigma cuantitativo, manteniendo una reflexión crítica compatible con su práctica, y orientada a fortalecer su coherencia y transparencia metodológica.

La muestra de este estudio se compone de 218 participantes jóvenes adultos/as, quienes fueron seleccionados/as de manera voluntaria a través de la Universidad de Málaga. No hubo bajas ni necesidad de excluir a participantes durante la realización de la investigación, por lo que la muestra se mantiene íntegra.

La franja de edad de los participantes varía entre los 18 y 25 años ($M = 21.1$, $DS = 1.94$). Del total, el 27.1 % (59 participantes) son hombres, mientras que el 72.9% (159 participantes) son mujeres.

La elección de esta etapa se comprende en que es un periodo crítico, en el que tanto la agresividad como la IE experimentan importantes variaciones asociadas al desarrollo socioemocional y el afrontamiento del estrés. Inclusive, existe un vacío de conocimiento en muestras universitarias españolas respecto a la relación de ambas variables, lo que justifica el interés de estudiar este grupo concreto.

Todos los/as participantes firmaron el consentimiento informado, asegurando la confidencialidad de los datos recopilados.

Para ejecutar la investigación se recopilaron datos durante dos sesiones, con una duración aproximada de 100 minutos. El diseño se ajustó a un protocolo estandarizado para asegurar la replicabilidad del proceso, y minimizar sesgos derivados del contexto de administración.

Durante la Sesión 1, se utilizó la plataforma en línea Lime Survey (<http://limesurvey.org>), la cual fue enviada a los/as participantes través de correo electrónico, con la finalidad de completar los cuestionarios sobre agresividad. Se proporcionaron instrucciones uniformes sobre la importancia de responder de forma honesta, y se garantizó el carácter anónimo de las respuestas, para reducir la posible influencia de la deseabilidad social. Inclusive, el entorno online permitió que la aplicación fuera homogénea y no supervisada, evitando variabilidad contextual.

Respecto a la segunda sesión, se realizó de forma presencial en la Universidad de Málaga. En este caso, un profesional de la psicología administró el test TMMS (Trait Meta-Mood Scale) a los/as participantes del estudio. Se limitó a entregar el cuadernillo y aclarar dudas de carácter técnico, sin supervisar el contenido de las respuestas, con la finalidad de disminuir la presión social percibida, y preservar la neutralidad (si es que ello fuera posible) del proceso. Inclusive, se desarrolló de forma grupal controlada, manteniendo condiciones equivalentes para todos/as los/as participantes. Este procedimiento pretende que las condiciones experimentales fueran replicables, y asegurar la coherencia metodológica.

Los instrumentos a emplear en esta dicha metodología incluyen el Cuestionario de Agresión Buss-Perry (BPAQ; Buss & Perry, 1992): Este cuestionario evalúa los comportamientos agresivos a través de una escala de autoinforme, y consta de cuatro subescalas, con un total de 29 ítems: agresión física (9 ítems), hostilidad (8 ítems), ira (7 ítems) y agresión verbal (5 ítems).

Se obtiene una puntuación total que es el promedio de las subescalas, así como calificación individual para cada una de ellas. Para su aplicación se emplea una escala Likert, la cual oscila entre el 1 ('muy poco característico de mí'), y el 5 ('muy característico de mí'), con instrucciones claras sobre la respuesta a cada afirmación. Se utilizó la versión española del BPAQ (Andreu-Rodríguez et al., 2002), debido a su buena confiabilidad ($\alpha = 0,88$ para la puntuación total y variabilidad en las subescalas: agresión física $\alpha = 0,86$, verbal $\alpha = 0,68$, ira $\alpha = 0,77$, hostilidad $\alpha = 0,72$).

Aunque este instrumento es sólido, se reconoce que su naturaleza de autoinforme puede verse afectada por sesgos de deseabilidad social, subestimación de la conducta agresiva, y diferencias culturales en la interpretación de ciertos ítems. Para mitigar estos sesgos, es de relevancia garantizar el anonimato, por lo que se incluyeron instrucciones estandarizadas para enfatizar la sinceridad en las respuestas, y se utilizó un entorno (online) de evaluación no supervisado, para reducir la presión social percibida.

Asimismo, se reconoce que la versión española fue desarrollada en muestras más amplias y heterogéneas, por lo que su validez puede variar en función de factores socioculturales propios de la población universitaria joven.

El 'Trait Meta- Mood Scale' (TMMS) (Salovey et al., 1995), también se empleó, siendo un test que mide tres aspectos de la competencia emocional:

'Atención emocional': Hace referencia a la conciencia que posee un sujeto sobre sus emociones propias, reconocimiento y comprensión de propios sentimientos.

'Claridad emocional': Se determina como la habilidad para identificar, distinguir y entender la evolución de las emociones y su integración en el propio razonamiento.

'Reparación emocional': Debe ser entendida como la capacidad para abordar la regulación y manejo emocional, tanto a nivel positivo como negativo.

El TMMS utiliza una escala Likert que varía desde 1 ('nada de acuerdo') hasta 5 ('totalmente de acuerdo').

Se utilizó la versión abreviada y validada del TMMS en español (Fernández-Berrocal et al., 2004). En este estudio, el α de Cronbach se consideró excelente para las tres dimensiones con .90 para la Atención emocional, .92 para la Claridad emocional y .90 para la Reparación emocional.

Al ser un autoinforme, puede estar condicionado por sesgos de autopercepción, autoengrandecimiento, y diferencias culturales en la expresión emocional, lo que puede afectar a la interpretación de las puntuaciones. Para poder reducir estos sesgos, es relevante proporcionar instrucciones que enfaticen la importancia de la autoevaluación honesta, y preservar la confidencialidad de los datos.

Resultados y análisis de datos

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables contenidas para examinarlas. Posteriormente, se han comparado las puntuaciones de hombres y mujeres en las variables del estudio, utilizando una prueba para muestras independientes.

En un segundo paso, se han calculado las correlaciones de Pearson con el fin de estudiar las relaciones entre la agresividad total y sus cuatro subdimensiones (agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad), con el TMMS y sus tres subescalas (atención emocional, reparación emocional y claridad emocional).

Este análisis permitió identificar las correlaciones significativas entre ambas variables, IE y agresividad, así como entre las subescalas y sus respectivas evaluaciones.

Seguidamente, se ha realizado un análisis de regresión múltiple por pasos para identificar qué factores del TMMS predicen mejor las diferentes dimensiones de la agresión. Solo las variables significativas en el análisis correlacional fueron incluidas como predictores en la regresión. La agresión total y las distintas dimensiones de la agresividad se toman como variables dependientes, resultando en cinco modelos de regresión. Las tres subescalas del TMMS fueron usadas como variables predictoras, sin considerar la puntuación total, ya que este es el resultado de la media de las subdimensiones.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos generales.

| Descriptivas | | | |
|------------------------|-----|-------|-------|
| | N | Media | DE |
| TMMS_atención | 218 | 3.46 | 0.855 |
| TMMS_claridad | 218 | 3.19 | 0.898 |
| TMMS_reparación | 218 | 3.16 | 0.818 |
| ASQ_fisica | 218 | 1.88 | 0.671 |

| | | | |
|-------------------|-----|------|-------|
| ASQ_verbal | 218 | 2.94 | 0.740 |
| ASQ_hostil | 218 | 2.69 | 0.737 |
| ASQ_ira | 218 | 2.66 | 0.813 |
| ASQ | 218 | 2.54 | 0.564 |

Tabla 2

Diferencias de género en las variables del estudio usando ‘Prueba T para Muestras Independientes’ y ‘Estadísticos descriptivo de grupo’.

| | Grupo | N | Media | DE | Estadístico | p | Tamaño del Efecto |
|------------------------|---------|-----|-------|-------|--------------------|-------|-------------------|
| TMMS_atención | Mujeres | 159 | 3.56 | 0.795 | 2.913 ^a | 0.004 | 0.4440 |
| | Hombres | 59 | 3.19 | 0.955 | | | |
| TMMS_claridad | Mujeres | 159 | 3.11 | 0.870 | -2.039 | 0.043 | -0.3109 |
| | Hombres | 59 | 3.39 | 0.947 | | | |
| TMMS_reparación | Mujeres | 159 | 3.17 | 0.782 | 0.511 | 0.610 | 0.0779 |
| | Hombres | 59 | 3.11 | 0.914 | | | |
| ASQ_física | Mujeres | 159 | 1.82 | 0.669 | -2.129 | 0.034 | -0.3245 |
| | Hombres | 59 | 2.04 | 0.657 | | | |
| ASQ_verbal | Mujeres | 159 | 2.86 | 0.711 | -2.693 | 0.008 | -0.4106 |
| | Hombres | 59 | 3.16 | 0.776 | | | |
| ASQ_hostil | Mujeres | 159 | 2.69 | 0.749 | -0.301 | 0.764 | -0.0458 |
| | Hombres | 59 | 2.72 | 0.711 | | | |
| ASQ_ira | Mujeres | 159 | 2.70 | 0.814 | 1.083 | 0.280 | 0.1651 |
| | Hombres | 59 | 2.56 | 0.809 | | | |
| ASQ | Mujeres | 159 | 2.51 | 0.572 | -1.206 | 0.229 | -0.1838 |
| | Hombres | 59 | 2.62 | 0.538 | | | |

En la Tabla 2 encontramos un análisis descriptivo de grupo, con las diferencias comprendidas entre ambos sexos, respecto a las variables de agresividad e IE del TMMS.

A nivel general, se puede observar que las mujeres manifiestan mayores puntuaciones en las asociadas al TMMS, aunque concretamente en la dimensión ‘claridad’ se encuentra a la inversa (M Hombres=

3.39; M Mujeres= 3.11), y entre las cuales merece destacar la 'atención' como aquella de valores más altos (M Hombres= 3.19; M Mujeres= 3.56).

Por otra parte, en lo referente a la agresividad, los varones muestran mayores niveles de la misma, tanto a nivel 'verbal', constituyendo los valores más altos, (M Hombres= 3.16; M Mujeres= 2.86), 'hostilidad' (M Hombres= 2.72; M Mujeres= 2.69), 'agresividad total' (M Hombres= 2.62; M Mujeres= 2.51), nivel 'físico' (M Hombres= 2.04; M Mujeres= 1.82). No obstante, el grupo de participantes femenino obtuvo puntuaciones más altas en la dimensión de 'ira' (M Hombres= 2.56; M Mujeres= 2.70).

Consecuentemente, apreciamos, a través de una prueba de muestras independientes, la comparación de las evaluaciones entre las diferencias de género. De las dimensiones abordadas previamente, se comprenden cuatro que manifiestan diferencias significativas, las cuales son: la atención ($p= .004$), claridad ($p= .043$), agresividad física ($p= .034$) y agresividad verbal ($p= .008$).

Aunque estas diferencias son significativas, los tamaños del efecto oscilan entre 0.31 y 0.44, indicando que las diferencias son de magnitud pequeña a moderada y que, si bien el sexo influye, otros factores también contribuyen a la variabilidad en agresividad e IE.

Tabla 3

Correlación de Pearson entre agresividad y TMMS, respecto a sus dimensiones.

| Matriz de Correlaciones | | | | | | | | |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|------------|------------|------------|---------|-------|
| | TMMS_atención | TMMS_claridad | TMMS_repación | ASQ_física | ASQ_verbal | ASQ_hostil | ASQ_ira | ASQ_Q |
| TMMS_atención | — | | | | | | | |
| TMMS_claridad | 0.107 | — | | | | | | |
| TMMS_repación | 0.035 | 0.444*** | — | | | | | |
| ASQ_física | -0.116 | -0.114 | -0.197** | — | | | | |
| ASQ_verbal | -0.016 | 0.015 | -0.195** | 0.429** | — | | | |
| ASQ_hostil | 0.212** | -0.410*** | -0.475*** | 0.336** | 0.311*** | — | | |
| ASQ_ira | 0.216** | -0.161* | -0.228*** | 0.540** | 0.508*** | 0.492** | — | |

| | | | | | | | | |
|------------|-------|----------|-----------|---------|----------|---------|-------|---|
| ASQ | 0.108 | -0.221** | -0.360*** | 0.742** | 0.740*** | 0.706** | 0.848 | — |
| | | * | | | * | * | *** | |

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

En la Tabla 3 se puede apreciar la matriz de correlaciones existentes entre las dimensiones de agresividad y del TMMS. Lo que podemos encontrar es que las dimensiones de agresividad se correlacionan muy significativamente entre ellas, lo cual indica que un aumento en una de ellas podría implicar un incremento en las otras. Considerando la correlación más alta como la existente entre agresividad total e ira ($r = .848$), seguida de agresividad total y agresividad física ($r = .742$), y agresividad total junto a la agresividad verbal ($r = .740$).

Por su parte, respecto a las variables del TMMS, merece destacar la correlación muy significativa que comprende claridad y reparación ($r = .444$), lo cual indica que el acrecentamiento en una de estas supondría lo equivalente en la restante.

Finalmente, se encontró una relación significativa entre atención y hostilidad ($r = .212$) e ira ($r = .216$). Igualmente, se aborda una correlación inversamente proporcional, altamente significativa entre la claridad y hostilidad ($r = -.410$), y claridad y agresión total ($r = -.221$), y de forma menos significativa, claridad e ira ($r = -.161$).

Con respecto a la variable de reparación, se puede encontrar que mantiene correlaciones muy significativas e inversamente proporcionales con agresividad física ($r = -.197$), agresividad verbal ($r = -.195$). Así como altamente significativas con hostilidad ($r = -.475$), ira ($r = -.228$) y agresividad total ($r = -.360$), mostrando igualmente relaciones inversas.

Por tanto, estos últimos datos nos muestran que un auge en las variables del TMMS estarían relacionadas significativamente con un decremento de las asociadas a la agresividad. Principalmente, destacando con una mayor correlación reparación y hostilidad ($r = -.475$) y seguidamente claridad junto a hostilidad ($r = -.410$).

Estas correlaciones indican asociaciones de intensidad moderada a fuerte. Concretamente, la correlación negativa entre claridad y hostilidad ($r = -.410$) sugiere que una mayor capacidad para comprender las emociones propias se asocia a menores comportamientos hostiles, lo cual tiene implicaciones prácticas para intervenciones centradas en el desarrollo de la IE.

Tabla 4

Regresión

| | R^2 | F | β |
|---------------------------|-------|--------|-------------|
| Agresividad Total | | | |
| <u>Modelo 1</u> | .125 | 32.67 | |
| Reparación | | | -,360 (***) |
| Agresividad Física | | | |
| <u>Modelo 1</u> | .016 | 4,531 | |
| Sexo | | | -,143(*) |
| <u>Modelo 2</u> | .049 | 8,398 | |
| Sexo | | | -,137 (*) |
| Reparación | | | -,192 (**) |
| Agresividad Verbal | | | |
| <u>Modelo 1</u> | .028 | 7,253 | |
| Sexo | | | -,180 (**) |
| <u>Modelo 2</u> | .059 | 7,846 | |
| Sexo | | | -,174 (**) |
| Reparación | | | -,189 (**) |
| Hostilidad | | | |
| <u>Modelo 1</u> | .222 | 63,012 | |
| Reparación | | | -,475 (***) |

| | | |
|-----------------|------|--------|
| <u>Modelo 2</u> | .272 | 15,659 |
|-----------------|------|--------|

| | | |
|------------|--|-------------|
| Reparación | | -,483 (***) |
|------------|--|-------------|

| | | | |
|----------|------|--------|------------|
| Atención | .330 | 19,700 | ,229 (***) |
|----------|------|--------|------------|

Modelo 3

| | | |
|------------|--|-------------|
| Reparación | | -,362 (***) |
|------------|--|-------------|

| | | |
|----------|--|------------|
| Atención | | ,255 (***) |
|----------|--|------------|

| | | |
|----------|--|-------------|
| Claridad | | -,277 (***) |
|----------|--|-------------|

Ira

| | | |
|-----------------|------|--------|
| <u>Modelo 1</u> | .048 | 11,882 |
|-----------------|------|--------|

| | | |
|------------|--|--------------|
| Reparación | | -, 228 (***) |
|------------|--|--------------|

| | | |
|-----------------|------|--------|
| <u>Modelo 2</u> | .094 | 12,059 |
|-----------------|------|--------|

| | | |
|------------|--|--------------|
| Reparación | | -, 236 (***) |
|------------|--|--------------|

| | | |
|----------|--|------------|
| Atención | | ,225 (***) |
|----------|--|------------|

En la Tabla 4 se muestran los resultados de la regresión entre las variables de la IE y agresividad. Primeramente, respecto a la agresividad total, se puede comprender que mantiene una relación inversamente proporcional con la reparación, ya que un incremento en esta última produce un decremento de la primera ($\beta = -.360$).

Seguidamente, en lo referente a la agresividad física, se muestra que mantienen altos niveles en los varones, y similar a la dimensión anterior, un aumento en la reparación se vincula con la mitigación de la agresividad física ($\beta = -.192$).

Respecto a la agresividad verbal se corrobora el hecho de que es mayor en los hombres, así como una disminución de la misma estaría asociada a un aumento de la variable reparación ($\beta = -.189$).

La dimensión ‘hostilidad’ comprende una mayor diversidad de relaciones, puesto que se aborda que mayores niveles de reparación ($\beta = -.475$) y claridad ($\beta = -.277$), se asocian a niveles más bajos de dicha variable de agresividad. No obstante, la dimensión “atención” mantiene una relación directamente proporcional con hostilidad, por lo que podemos entender que un mayor nivel de atención a las emociones produce un incremento en hostilidad ($\beta = .229$).

Finalmente, la ira establece relación con dos variables: “reparación”, con la cual está inversamente relacionada ($\beta = -.228$), y “atención”, con lo que mantiene una relación directamente proporcional ($\beta = .225$). Por tanto, se encuentra un decremento de la ira ante el aumento de la reparación. Así como, a mayores niveles de atención, se aborda un aumento en dicha dimensión de agresividad.

El modelo para agresividad total explica un 12.5% de la varianza ($R^2 = .125$), lo que indica que la reparación emocional es predictor relevante, aunque existen otros factores no incluidos que también contribuyen a la agresividad. De forma similar, los modelos para agresividad física y verbal muestran R^2 bajos a moderados, lo que sugiere que la IE influye parcialmente en estas conductas.

Concluyendo, si bien se manifiestan diferencias de género y correlaciones significativas, algunas magnitudes de efecto son moderadas, lo que nos indica que la variabilidad individual es amplia.

Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten identificar relaciones significativas entre la IE y agresividad en adultos-jóvenes. En particular, la reparación y la claridad emocional predicen reducciones en agresividad total, física, verbal, ira y hostilidad, mientras que la atención emocional se correlaciona positivamente con hostilidad e ira. Estos hallazgos confirman parcialmente la primera hipótesis planteada, ya que un incremento en la IE se asocia con un decremento en la agresividad, aunque la relación directa con la atención sugiere matices importantes que merecen un análisis más detallado.

Larraz et al. (2020) manifiestan que una mejora en la compresión y regulación emocional está vinculada con la disminución de conductas agresivas en población adolescente. Compartiendo lo abordado en el estudio de Cerezo et al. (2016) en población universitaria, aumentar la IE en las personas permitiría reducir conductas agresivas.

Respecto a la segunda hipótesis, los resultados muestran diferencias de género. Los hombres presentan niveles más altos de agresividad física y verbal, mientras que las mujeres puntúan más alto en IE, especialmente en atención y reparación. No obstante, algunas discrepancias con estudios

previos, como las diferencias encontradas en hostilidad e ira, indican que la relación entre género, IE y agresividad no es uniforme, y puede estar medida por factores contextuales.

Por su parte, Sánchez de la Flor (2018), Socastro-Gómez y Jiménez-Perianes (2019), y Villarejo et al. (2020), exponen que los varones expresan una conducta más agresiva que la población femenina, lo cual concilia con los datos recogidos mediante un análisis descriptivo y muestra, independientes, por nuestra parte.

Sin embargo, en comparación con el estudio realizado por Silva-Fernández y Pabón-Poches (2023), los resultados encontrados en el nuestro no concuerdan. Dichos autores determinan que los hombres muestran mayor agresividad física y verbal, lo cual coincide con lo comprendido en nuestro estudio. No obstante, hemos determinado que estos manifiestan mayores niveles de hostilidad que las mujeres, contradiciéndose con la investigación mencionada, ya que esta indica que las mujeres muestran mayores niveles de ira y hostilidad.

Finalmente, la tercera hipótesis también se ha verificado, ya que a nivel general se han obtenido mayores niveles de IE en la población femenina del estudio frente a la masculina, concordando con lo abordado en el estudio de Joseph y Newman (2010), el cual manifiesta que las mujeres tienden a ser más inteligentes emocionalmente en comparación a los hombres.

En los resultados alcanzados en nuestra investigación se puede apreciar que la dimensión de claridad es menor en mujeres que en los varones. Aunque Fernández-Berrocal et al. (1999) coinciden en lo referente a esta variable, Galdón et al. (2021) discrepan con lo expuesto.

Por su parte, se ha constatado que las dos dimensiones restantes: "Atención" y "Reparación", se revelan más en el sexo femenino, siendo aún más significativa la primera. En este caso, Rodríguez et al. (2019), corrobora lo comprendido en la investigación previamente mencionada, es decir, las mujeres tienden a tener una mayor atención, pero menor reparación en contraste con los hombres.

También merece destacar la contraposición del estudio de Fernández-Berrocal et al. (2004), donde se refleja la ausencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las tres dimensiones básicas abordadas previamente sobre la IE, algo que nuestro estudio rebate, demostrando lo contrario.

Por otra parte, aunque los resultados son consistentes con investigaciones previas, como las mencionadas anteriormente, es necesario reconocer que el diseño correlacional y el uso de autoinformes limitan la capacidad de establecer causalidad. Además, la muestra de convivencia y la concentración geográfica restringen la generalización de resultados. La variabilidad observada sugiere que otros factores personales y contextuales, como la exposición digital, entre otros, podrían influir en los niveles de agresividad e IE.

En esta línea, aunque la literatura sugiere que la interacción con entornos digitales puede afectar la expresión y regulación emocional (Aniento y Poveda, 2025; Piccerillo y Digennaro, 2024), y otras autoras como Álvarez et al. (2025) reflejan la vinculación entre agresividad y redes sociales, es importante mencionar que en el estudio no se evaluó directamente el uso de las redes sociales ni exposición a contenidos hostiles, por tanto, cualquier inferencia sobre esta influencia debe considerarse especulativa y no vinculada a los datos obtenidos. Sin embargo, la integración de esta perspectiva permite contextualizar los hallazgos y plantear hipótesis para futuras investigaciones, tales como: jóvenes con mayores competencias de reparación y claridad podrían ser más resilientes frente a factores de riesgo digitales, mientras que una alta atención emocional sin estrategias de regulación podría incrementar la vulnerabilidad a frustraciones virtuales y, por ende, a comportamientos negativos.

Haciendo referencia a los resultados del estudio, las implicaciones prácticas de estos resultados determinan la necesidad de desarrollar programas de educación emocional, como RULER, INTEMO o INTEMO+ (Castillo et al., 2017), los cuales podrían contribuir a la mitigación de conductas agresivas, adaptándose incluso a contextos digitales para promover habilidades de autorregulación y empatía, y desarrollándose en la población adulta-joven, en centros de educación secundaria obligatoria, así como en universidades, con el fin de lograr dichos beneficios. No obstante, es fundamental considerar que la efectividad de estas intervenciones podría depender de la diversidad de población, su exposición a contextos virtuales y heterogeneidad individual en el desarrollo emocional.

De hecho, autores como Gómez-Leal et al. (2022) y Castillo et al. (2013), sugieren en esta misma línea, que las intervenciones clínicas que se aborden en un futuro, así como programas de prevención ante esta variable de agresividad, podrían centrarse en el entrenamiento de habilidades, para alcanzar la reducción de esta con programas que aborden la IE, sustentando la propuesta establecida previamente.

Abordando más específicamente las limitaciones del estudio, se destacan oportunidades para investigaciones futuras, tales como el ampliar la muestra a otras ciudades y comunidades autónomas, con la finalidad de obtener una mayor diversidad demográfica. En relación con la muestra, el captar la atención de más población masculina sería necesario para solventar ciertas restricciones que se han encontrado durante la realización de esta exploración.

Asimismo, se deberán considerar variables contextuales, como el uso de redes sociales, exposición a contenidos violentos, o presión social digital, que podrían influenciar en esta relación.

Para concluir, podría ser interesante abordar investigaciones longitudinales, para contrastar cambios posiblemente que podrían surgir en la población encuestada, con respecto a la relación entre las variables agresividad e IE, abordando las diferencias de sexo y la evolución de las mismas. En conclusión, la investigación realizada permite comprender las relaciones existentes entre la IE y la agresividad, determinando que un incremento en los niveles de la primera (IE) suponen un descenso en conductas agresivas, tanto a nivel físico, verbal, hostilidad e ira; nos ha permitido conocer que los

hombres manifiestan mayores rangos de agresividad (a nivel general), en comparación con las mujeres. Igualmente, se ha reflejado como la población masculina, a su vez, presenta menores niveles de IE, respecto a la femenina. Posibles futuras investigaciones podrían abordar todo lo ahora indagado con metodologías de investigación mixtas y cualitativas.

Referencias

- Aguilar, L., Guzmán, R. M. y Rojas, J. L. (2024). Inteligencia Emocional como factor protector ante depresión, ansiedad, estrés y burnout en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología*, 32(1), 1-16. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2024.v32n1.3224>
- Álvarez, K. A., Alvarado, M., Acosta-Barreno, K. y Washington, V. (2025). Social Media Addiction as a Determining Factor in Aggressive Behavior Among Adolescents. *Journal of Posthumanism*, 5(6), 2705-2717. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i6.2392>
- Andreu, J. M., Peña, M. E., & Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 76-482. <https://www.psicothema.com/pdf/751.pdf>
- Aniento, M. y Fernández, M. P. (2025). Relación entre el uso de las redes sociales y las funciones ejecutivas, regulación emocional y control de impulsos en adultos jóvenes. (2025). *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v22i2.4892>
- Antuña-Clambor, C., Cano-Vindel, A., Carballo, M. E., Juarros-Basterretxea, J. y Rodríguez Díaz, F. J. (2023). La regulación emocional como factor transdiagnóstico de los trastornos emocionales. *Escritos de Psicología*, 16(1), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14771>
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Campuzano-Ocampo, A. M., Jumbo-Sandoval, C. P., Moran-Astudillo, R. J., Lalangui-Villalta, M. F. y Sallo-Chabla, A. E. (2024). Desarrollo Integral de los Estudiantes: Importancia de la Inteligencia Emocional en el Ambiente Escolar. *Ciencia Latina*, 8(3), 7675-7693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y Modelos Explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>
- Castillo, R., García, V., Pena, M. y Galán, A. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 641-664. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cerezo, M.T., Carpio, M. de la V., García, M. de la C. y Casanova, P.F. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios. En J. L. Castejón

- (Coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 1311-1319). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://hdl.handle.net/10045/63969>
- Corderos, P. (2022). La agresividad en los escolares adolescentes. Una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Revista Conrado*, 18(84), 202-206. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2226>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, (2), 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. DOI: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 5(2-3), 247-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186732>
- Galdón, S., Zurita, F., Ubago, J.L. y González, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos*, 42, 636-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86448>
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández- Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behaviour*, 19, 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education*, 36(2), 47-49. <https://doi.org/10.1080/00043125.1983.11653400>
- Gavín-Chocano, O. y Molero, D. (2019). Estudio sobre inteligencia emocional, calidad de vida y relaciones interpersonales de personas con discapacidad intelectual. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 313-327. DOI: 10.25115/psye.v10i1.2078
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gómez-Leal, R., Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Analysis of personal factors that predict aggressive behaviour. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), 1489-1515. <https://doi.org/10.1177/0886260520926322>
- 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), 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & 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(31.1), 39-52. <http://hdl.handle.net/10481/49695>
- Inglés, C. I., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 29-40. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Jabbarov, R., Mustafayev, M., Valiyeva, Y., Babayeva, T. y Abbasova, A. (2023). Study of the relationship between emotional intelligence and aggression in students. *Apuntes Universitarios*, 13(2), 155-174. <https://doi.org/10.17162/au.v13i2.1440>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>.
- Larraz, N., Urbon, E., Antoñanzas, J. L. y Salavera, C. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 171-179. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247>
- León, B., Lázaro, S., Polo, M. I. y López, V. M. (2020). Emotional intelligence as a protective factor against victimization in school bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9406. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249406>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J.M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, (8), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). Basic Books.
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Tzhoecoen*, 12(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Montero, B., López, J. P. y Higareda, J. J. (2022). Inteligencia Emocional, Ansiedad y Depresión en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por Covid-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(26), 146-174. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/19075/14117>

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Oyanadel, C., Carrasco-Correa, H., Latorre-Nanjarí, J., Peñate-Castro, W., y Sepúlveda-Queipul, C. (2021). Reduciendo la ideación suicida en adolescentes con terapia de perspectiva temporal. Un estudio experimental. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 63-71. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2021.24.1.6>
- Piccerillo, L. y Digennaro, S. (2025). Adolescent Social Media Use and Emotional Intelligence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 10, 201-218. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I. y Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Espacios*, 40(31), 1-11. <https://revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p26.pdf>
- Rosser, A., Suriá, R. y Mateo, M. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>
- Ruiz, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*, (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez, P. (2018). Diferencias individuales en agresividad juvenil: una revisión. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 18, 94-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7165688>
- Silva-Fernández, C. S. y Pabón-Poches, D. K. (2023). Factores de riesgo asociados a la agresividad en adolescentes: diferenciación por sexo. *Psychología. Avances de la Disciplina*, 17(1), 43-55. <https://doi.org/10.21500/19002386.6245>
- Socastro-Gómez, A. y Jiménez-Perianes, A. (2019). Agresividad impulsiva y proactiva, moldes mentales y rasgos de personalidad en adolescentes. *Behavior & Law Journal*, 5(1), 31-3. <https://behaviorandlawjournal.com/BLJ/article/view/66/81>
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?* Ablex Pub. Corp.
- Sun, H., Wang, S., Wang, W., Han, G., Liu, Z., Wu, Q. y Pang, X. (2021). Correlation between emotional intelligence and negative emotions of front-line nurses during the COVID-19 epidemic: A cross-

sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 30(3-4), 385-396.
<https://doi.org/10.1111/jocn.15548>

Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R. y Fernández-Berrocal, P. (2022). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1173-83.
<https://doi.org/10.1177/1524838021991296>

Villarejo, S., Martínez-Escudero, J. A. y García, O. F. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y estrés*, 26(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>

Yudes, C., Rey Peña, L. y Extremera Pacheco, N. (2019). Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. *Voces de la educación*, 2(s/v), 27-44. <https://hal.science/hal-02511693v1>