

Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia. El papel de la ansiedad

An examination of the relationship between an intervention with emotional competences and violence. The role of anxiety

Agnès Ros Morente ^{1*} 

Raquel Gomis ¹ 

María Priego ¹ 

Gemma Filella ¹ 

¹ Universidad de Lleida, Spain

* Autora de correspondencia. E-mail: agnes.ros@udl.cat

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Ros Morente, A., Gomis, R., Priego, M., & Filella, G. (2024). Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia. El papel de la ansiedad [An examination of the relationship between an intervention with emotional competences and violence. The role of anxiety]. *Educación XX1*, 27(2), 283-299. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35828>

Fecha de recepción: 14/10/2022
Fecha de aceptación: 22/02/2024
Publicado online: 28/06/2024

RESUMEN

Durante las últimas décadas, la comunidad científica ha mostrado interés en la investigación de la violencia escolar. De acuerdo con la literatura, la violencia en los centros escolares está relacionada con varios aspectos negativos, como son un clima de aula negativo, un menor bienestar de los estudiantes o unos malos resultados académicos. Varios estudios

han intentado averiguar las variables que subyacen a esta relación, previniendo así las conductas violentas entre los estudiantes. El presente estudio tiene como objetivo analizar el rol de las competencias emocionales para prevenir la violencia, así como el papel que juega la ansiedad. La muestra fue constituida por 767 alumnos de 4º, 5º y 6º de diferentes centros privados y públicos de ciudades del norte de España. Se recogieron datos de las variables de competencias emocionales, ansiedad y violencia con cuestionarios (CDE 9-13, STAI and CUVE-R). Se realizó un diseño pre-post con grupo control. Tal y como se esperaba, las competencias emocionales están inversamente relacionadas con la violencia. Además, el grado de ansiedad juega un papel muy relevante en la relación. No se observó un efecto mediador de la ansiedad completo. Diferentes efectos de interacción fueron detectados entre los momentos pre y post en diferentes variables como fueron, consciencia emocional, competencia social o la competencia para la vida y el bienestar. De acuerdo con los resultados, los estudiantes redujeron los niveles de ansiedad después de la intervención de manera significativa. También se observaron mayores niveles de violencia en aquellos individuos con menos manejo de sus competencias emocionales. Así pues, a modo de conclusión, los resultados parecen indicar que las intervenciones como la realizada en el presente estudio, podrían ser de gran beneficio y mostrar mejoras en el manejo de las emociones, previniendo, de este modo, las conductas violentas en los centros escolares.

Palabras clave: convivencia escolar, violencia, competencias emocionales, ansiedad, clima de aula

ABSTRACT

School violence has received increased interest from researchers during the last decades. According to the literature, violence in schools is related to various negative outcomes, such as a negative climate, decreased well-being of the students, or bad academic performance. Numerous studies have tried to detangle the underlying variables that can improve coexistence and prevent peer aggression and violence. Emotional competencies seem to constitute an interesting factor in this deed, increasing well-being and positive coexistence in class. The present study aims at analyzing the role of emotional competencies when preventing violence, as well as the role that anxiety plays in this relationship. The sample was constituted of 767 Spanish primary school students of 4th, 5th, and 6th grade from various public and private centers of a few northern Spain cities. Variables of emotional competencies, anxiety, and violence were gathered with self-informed questionnaires (CDE 9-13, STAI and CUVE-R). A pre-post design with experimental and control group was carried out. Results show that, as it was expected, emotional competences are inversely correlated to violence. Also, anxiety plays an important role in the relationship between both factors, although no full mediation was found. Several interaction effects between pre and post evaluation were found in different variables, such as emotional awareness, social competences, life and well-being competences and the global score of emotional competences. According to our results, students decreased their anxiety levels after intervention, in a significant way. Also, it was observed that higher levels of emotional

competencies are directly related to lower levels of violence in post evaluation. All in all, interventions, like the one described in the present article, may be beneficial and show that the improvement of the management of emotions may be a good solution to prevent violent behaviors in school.

Keywords: school coexistence, violence, emotional competences, anxiety, school climate

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar y su prevención se han convertido en temas de gran interés científico internacional, dadas las últimas cifras referentes a la agresión. Es importante señalar que informes, como el de la UNESCO, en 2019, indican que casi uno de cada tres estudiantes (32%) ha sufrido un episodio de acoso escolar.

La violencia escolar está relacionada con muchos resultados dañinos, como síntomas de trastornos mentales (Fabri et al., 2022; Gong et al., 2022; Kim, 2020), menor rendimiento académico (Kim et al., 2020) o empeoramiento del bienestar psicológico (Fabri et al., 2022). A nivel pedagógico, también existen muchas consecuencias negativas, como un mal clima escolar (Benbenishty et al., 2016). En este sentido, los estudios muestran que cuanto mayor es la violencia escolar, peor clima se observa en la escuela. Este hecho tiene varias implicaciones negativas. Por ejemplo, diferentes estudios han demostrado que cuando el ambiente escolar es negativo, el centro se vuelve más vulnerable a situaciones de acoso escolar (Wang et al., 2014), así como al desarrollo social y emocional de los estudiantes (Lester et al., 2017), y se ve afectado el rendimiento académico (Benbenishty et al., 2016).

Por otro lado, un clima escolar positivo, con buena convivencia y un buen ambiente en el aula, fomenta la motivación de los estudiantes para aprender, al mismo tiempo que mejora las habilidades sociales (Curby et al., 2009; Wang et al., 2014). Además de eso, las relaciones de amistad saludables y el apoyo emocional parecen promover un mejor proceso de aprendizaje y un mayor rendimiento académico (Kim et al., 2012).

Al estudiar el clima escolar, los resultados en todas las edades señalan la importancia de variables como las competencias emocionales o la ansiedad (Coyle, 2021; Gong et al., 2022). Los estudios muestran que estas variables tienen un gran impacto en la violencia escolar, el bienestar de los estudiantes y la ansiedad, entre otros (Ros-Morente et al., 2017). Por esta razón, son de gran interés en la investigación educativa a nivel internacional, ya que una mejora en las habilidades emocionales podría significar una mejora en otras variables y en el clima escolar mismo (Martínez-Sánchez, 2019). Además, es un hecho que la educación en estas habilidades ayuda al desarrollo emocional de los estudiantes y al buen desempeño escolar (Nasir & Masrur, 2010).

Asimismo, algunos estudios han demostrado que las competencias emocionales se asocian a los niveles de ansiedad en los estudiantes, como predictor del nivel de bienestar psicológico (Ros-Morente et al., 2017). En cuanto a la relación entre la ansiedad, el clima escolar y la violencia escolar, existen estudios que encuentran relaciones significativas entre los estudiantes con altos niveles de ansiedad y niveles más altos de comportamiento agresivo, señalando la regulación emocional como explicación (Fernández-Sogorb et al., 2020). Es decir, aquellos estudiantes que tienen más problemas para regular sus emociones tenderán a utilizar la agresión para manifestar su estado emocional.

Por lo tanto, si las competencias emocionales pueden predecir los niveles de ansiedad (Ros-Morente et al., 2017) y los niveles de ansiedad están relacionados con el bienestar psicológico y comportamientos más agresivos en la escuela, y, como consecuencia, a una mayor violencia escolar (Fernández-Sogorb et al., 2020), se puede asumir que el entrenamiento en el manejo de las emociones tendrá un gran beneficio al promover un clima escolar favorable y reducir las tasas de violencia en los centros.

Con esto en mente, los autores han sugerido diferentes programas de entrenamiento, los cuales se han desarrollado basados en estas competencias emocionales. Sus resultados, hasta ahora, son prometedores (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), mostrando mejoras en las habilidades emocionales, el comportamiento prosocial y los problemas de comportamiento de los estudiantes, así como en el rendimiento académico (Weissberg et al., 2015) y reduciendo la ansiedad de los estudiantes (Keefer et al., 2018; Sánchez-Gómez et al., 2020).

Al hablar de competencias emocionales, sin embargo, es importante aclarar e identificar la teoría que enmarca los diferentes estudios, ya que no hay un consenso general sobre las conceptualizaciones, modelos y herramientas utilizadas para medir habilidades intelectuales, educativas y emocionales (Pérez-González et al., 2020; Nelis et al., 2009).

Este estudio se basa en el modelo de competencias emocionales del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), que sugiere cinco competencias emocionales que pueden entrenarse para mejorar las habilidades emocionales y el bienestar psicológico. Este grupo de competencias incluye: conciencia emocional, regulación emocional, habilidades sociales, autonomía emocional y habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). La conciencia emocional se refiere a la habilidad para identificar las propias emociones y las emociones de los demás. La regulación emocional es cuando una persona puede gestionar las emociones que está sintiendo en un momento determinado. La autonomía emocional describe aspectos relacionados con la autoestima. Las habilidades sociales se refieren al comportamiento prosocial y

las habilidades para la vida y el bienestar describen la capacidad para funcionar eficazmente en la vida (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

El objetivo de este estudio es evaluar un programa de habilidades emocionales desarrollado para estudiantes de 4º a 6 grado de educación primaria con el fin de mejorar las habilidades emocionales, así como reducir la ansiedad. El propósito es observar la relación entre la violencia escolar, las habilidades emocionales y la ansiedad en una muestra de estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria (de 8 a 12 años) antes y después de una intervención para trabajar en competencias emocionales.

Por todas estas razones, se plantea la hipótesis de que después de la intervención con el programa de educación emocional y en la evaluación post-test, las competencias emocionales de los estudiantes mejorarían. Además, se espera una reducción en la ansiedad. Asimismo, se espera observar una relación negativa entre las competencias emocionales y la presencia de violencia escolar, presentando también una relación indirecta entre ellas a través de la ansiedad.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 767 estudiantes de primaria españoles. Entre los participantes, 311, 192 y 265 cursaban 4º, 5º y 6º grado, respectivamente, de diversos centros públicos y privados de algunas ciudades del norte de España (Lleida, Barcelona, Donostia y A Coruña). El grupo experimental estaba formado por 616 participantes y el grupo de control por 151 participantes. La edad media fue de 9.92 (DE = .93) para el grupo experimental y de 9.87 (DE = .87) para el grupo de control. En cuanto al sexo, había 292 niñas y 324 niños en el grupo experimental y 85 niñas y 66 niños en el grupo de control. La muestra se reclutó utilizando una técnica de muestreo por conveniencia, debido al acuerdo previo establecido con las escuelas que mostraron interés voluntario en participar en el proyecto. Los estudiantes respondieron a una encuesta en papel y lápiz dos veces, antes y después de la intervención (pretest y post-test), con el consentimiento de los padres y profesores. La mayoría de las escuelas expresaron su voluntad de participar en el programa, y algunas de ellas aceptaron participar en la condición de control con la comprensión de que podrían acceder al programa para su propio uso después del estudio. Dado que queríamos priorizar el grupo experimental, estas condiciones resultaron en una diferencia en el tamaño de la muestra entre los dos grupos.

Medidas

Competencias emocionales. Se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de 41 ítems (CDE 9-13, Pérez-Escoda et al., 2021) para medir las cinco competencias emocionales desarrolladas por el GROP (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar, así como la competencia emocional global. Los ítems se midieron en una escala Likert de 11 puntos, donde 0 indicaba nunca y 10 sugería la mayor parte del tiempo. Ejemplos de ítems son: «Puedo describir fácilmente mis sentimientos» y «Me enfado muy a menudo». En cuanto a la fiabilidad, para la muestra presente, cada competencia reportó los siguientes valores de alfa de Cronbach: conciencia emocional ($\alpha_{pre} = .80$; $\alpha_{post} = .81$), regulación emocional ($\alpha_{pre} = .74$; $\alpha_{post} = .75$), autonomía emocional ($\alpha_{pre} = .65$; $\alpha_{post} = .64$), competencia social ($\alpha_{pre} = .73$; $\alpha_{post} = .72$) y competencias de vida y bienestar ($\alpha_{pre} = .73$; $\alpha_{post} = .70$) y competencia emocional global ($\alpha_{pre} = .93$; $\alpha_{post} = .92$).

Ansiedad estado. Se utilizó la subescala de 20 ítems de la adaptación española del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, Spielberger et al., 1970; Buela-Casal et al., 2016) para medir la ansiedad estado. En la versión española, los ítems se midieron utilizando una escala de 4 puntos, que va desde 0 (indicando nada en absoluto) hasta 3 puntos (indicando casi siempre). Ejemplos de ítems son: «Me encuentro inquieto» y «Estoy preocupado». Las medidas de fiabilidad y ajuste para la muestra presente fueron las siguientes: $\alpha_{pre} = .84$; $\alpha_{post} = .85$.

Presencia de violencia en la escuela. Se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado de 31 ítems (CUVE-R, Álvarez-García et al., 2011) para medir la presencia de diferentes tipos de violencia en el entorno escolar. Comprende seis factores: violencia verbal de estudiantes hacia estudiantes, violencia verbal de estudiantes hacia profesores, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por estudiantes, exclusión social y alteración en el aula; así como el nivel total de violencia escolar. El cuestionario incluye ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica nunca y 5 indica siempre. Ejemplos de ítems incluyen: «Algunos estudiantes golpean a sus compañeros en los terrenos de la escuela» y «Algunos estudiantes ni trabajan ni permiten que otros trabajen». La evaluación de esta medida se realizó solo después de la intervención, utilizando la escala para explorar el nivel total de violencia escolar como una variable latente. Esta variable mostró una fiabilidad adecuada, con un valor de alfa de Cronbach de .89.

Procedimiento

En primer lugar, cada miembro del grupo de investigación contactó con las escuelas que mostraron interés en participar en el Programa de Educación

Emocional. Se estableció un acuerdo educativo entre la universidad y las escuelas, contando con el consentimiento tanto de los profesores como de los padres. Tras asegurar su aprobación unánime, se administraron tanto el cuestionario de competencias emocionales como el cuestionario de ansiedad estado a los niños en dos momentos separados (antes y después de la intervención). El cuestionario para evaluar la violencia escolar se administró solo una vez (después de la intervención). Se siguieron las recomendaciones internacionales de Helsinki y también se obtuvo la aprobación institucional de los comités de ética relevantes para salvaguardar la identidad y el bienestar de los participantes tanto durante la recopilación de datos como durante la intervención. Antes de la intervención, los profesores de las escuelas, tanto del grupo experimental como del grupo de control, recibieron una sesión de formación para poder distribuir los cuestionarios. Solo los profesores del grupo experimental recibieron una formación de 30 horas para la intervención, explicándoles el programa en detalle.

La intervención estuvo conformada por dos programas, uno que involucraba 25 actividades en el aula integradas en el Programa de Educación Emocional desarrollado por el GROPE (López-Cassà et al., 2023), y otro que implicaba la interacción con el videojuego Happy 8-12 (Filella et al., 2018). Tanto el Programa de Educación Emocional como el videojuego están enfocados en mejorar las competencias emocionales de los niños y se basan en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), desarrollado por el GROPE. A lo largo de todo el curso, los estudiantes, junto con sus profesores, participaron en diversas actividades durante aproximadamente una hora por semana. Estas actividades fueron adaptadas al grupo de edad de cada curso e implicaron un enfoque práctico y activo, incluyendo dinámicas de grupo, juegos de roles, discusiones, ejercicios de relajación y juegos interactivos. El objetivo principal era formar y fortalecer las competencias emocionales, fomentando la participación activa de todos los estudiantes.

Para reforzar aún más las competencias emocionales y promover la resolución de conflictos asertiva, los estudiantes utilizaron el videojuego «Happy 8-12», diseñado específicamente para este propósito. El juego presentaba 25 conflictos ambientados en contextos familiares como la escuela, el hogar o el patio de recreo. El proceso de resolución de conflictos implicaba varios pasos: primero, identificar el conflicto; segundo, reconocer las emociones inspiradas por el conflicto; tercero, seleccionar estrategias para resolver el conflicto; y cuarto, identificar las emociones experimentadas después de proporcionar una respuesta. En el videojuego, los estudiantes tenían la opción de elegir respuestas pasivas, agresivas o asertivas a los conflictos. Sin embargo, el juego fomentaba activamente la selección de respuestas asertivas al otorgar puntos más altos y ofrecer mini-juegos adicionales.

Análisis de datos

Se informaron estadísticas descriptivas para cada competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar), la competencia emocional global, la ansiedad estado y la presencia de violencia en la escuela. Se verificó la normalidad y la homogeneidad de la varianza. Las variables con una distribución no normal se transformaron utilizando un enfoque de dos etapas (Templeton, 2011). Para explorar la fiabilidad, se informó el alfa de Cronbach, con valores superiores a .60 considerados adecuados (Taber, 2018).

Se realizó un ANOVA mixto de medidas repetidas para explorar los cambios relacionados con la intervención, considerando el tiempo (pretest y post-test) y el grupo (experimental y control), utilizando el curso y el sexo como covariables. Se introdujeron valores transformados para cada variable en el modelo mixto. Los casos faltantes fueron previamente eliminados del análisis. Dado que el tamaño de la muestra para cada grupo estaba desbalanceado, y esta condición podría ser una fuente potencial de sesgo, se examinaron las diferencias entre sujetos para la variable de grupo utilizando una prueba t, para analizar posibles diferencias entre grupos.

Posteriormente se realizó un análisis de mediación multigrupo para explorar la relación entre la competencia emocional global en el Tiempo 1 (pretest) y la presencia de violencia en la escuela en el Tiempo 2 (post-test), mediada por la ansiedad estado en el Tiempo 2. El análisis evaluó ambos grupos para evaluar posibles diferencias entre los vínculos de las variables. Dado que tanto las variables exógenas como endógenas estaban compuestas por varias subescalas, se utilizaron las puntuaciones totales para cada subescala para crear nuestras variables latentes. La ansiedad se incluyó en el modelo como una variable observada, utilizando su puntuación total también.

Se examinó el ajuste del modelo utilizando la prueba de Chi-cuadrado (χ^2), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y los Residuos Cuadráticos Medios Estandarizados (SRMR). Se consideraron adecuados los valores de CFI y TLI por encima de .90 y de RMSEA y SRMR por debajo de .08 (Hu y Bentler, 1999). El análisis de datos se implementó utilizando IBM SPSS Statistics (Versión 26) y R (R Core Team, 2022).

RESULTADOS

Primero, en la Tabla 1, se presentaron estadísticos descriptivos para cada competencia emocional, la competencia emocional global y la ansiedad estado para el tiempo (pretest y post-test) y el grupo (experimental y control). La medida

relacionada con la presencia total de violencia en la escuela, así como sus subescalas, se informaron durante el post-test.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

Variables	M (SD)			
	Experimental		Control	
	Pretest	Post-test	Pretest	Post-test
Conciencia emocional	86.39 (18.23)	90.86 (17.04)	88.91 (16.42)	88.11 (16.30)
Regulación emocional	65.37 (17.47)	67.06 (17.03)	67.59 (15.12)	67.78 (16.62)
Autonomía emocional	30.40 (6.92)	31.28 (6.51)	31.38 (6.03)	31.16 (6.56)
Competencia social	54.82 (12.64)	57.99 (12.11)	56.58 (11.24)	56.68 (11.14)
Competencias de vida y bienestar	45.42 (9.53)	46.48 (8.71)	47.11 (7.68)	44.87 (8.51)
Competencia emocional global	282.43 (53.35)	293.69 (49.64)	291.59 (44.99)	288.62 (47.43)
Ansiedad estado	28.68 (6.22)	27.98 (6.01)	27.95 (5.89)	27.51 (5.87)
Violencia verbal Estudiante-Estudiante		5.53 (1.26)		5.43 (1.08)
Violencia verbal Estudiante-Profesor		7.48 (2.04)		7.11 (2.01)
Violencia física directa		12.18 (2.29)		10.90 (2.52)
Violencia física indirecta		9.25 (2.12)		8.08 (1.80)
Exclusión social		11.19 (2.17)		9.38 (1.72)
Interrupción de la clase		10.60 (1.91)		9.46 (2.08)
Presencia total de violencia escolar		56.25 (9.75)		50.39 (9.26)

A continuación, para explorar el efecto del programa, examinando las diferencias en el grupo, el tiempo y la interacción entre el grupo y el tiempo, se realizó un ANOVA mixto de medidas repetidas utilizando variables previamente normalizadas. La mayoría de las variables mostraron valores significativos de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, excepto la regulación emocional, con distribuciones sesgadas negativamente. En primer lugar, dado que el tamaño de la muestra estaba desbalanceado entre el grupo experimental y el de control, se exploraron las diferencias relacionadas con el grupo mediante una prueba t. No hubo diferencias

grupales en la mayoría de las variables en el pretest, excepto para las competencias de vida y bienestar ($t(765) = -2.29$, $p = .023$), con el grupo experimental reportando valores más bajos.

Posteriormente, considerando estas diferencias previas, se exploraron los resultados para el ANOVA de medidas repetidas. Con respecto al efecto principal para la variable tiempo, los resultados mostraron un efecto principal significativo del tiempo en la ansiedad estado ($F(1.760) = 4.02$, $p = .045$, $h2p = .005$), con una disminución en la media del pretest al post-test. No se detectó un efecto principal significativo en el tiempo en ninguna de las competencias emocionales: conciencia emocional ($F(1.760) = .88$, $p = .348$, $h2p < .001$), regulación emocional ($F(1.760) = .51$, $p = .475$, $h2p < .001$), autonomía emocional ($F(1.760) = .01$, $p = .915$, $h2p < .001$), competencia social ($F(1.760) = .03$, $p = .860$, $h2p < .001$), competencias de vida y bienestar ($F(1.760) = .01$, $p = .906$, $h2p < .001$) y la competencia emocional global ($F(1.760) = .07$, $p = .789$, $h2p < .001$).

Con respecto a la variable grupo, no se encontró un efecto significativo para ninguna de las variables consideradas: conciencia emocional ($F(1.760) = .14$, $p = .705$, $h2p < .001$), regulación emocional ($F(1.760) = .82$, $p = .365$, $h2p < .001$), autonomía emocional ($F(1.760) = .65$, $p = .418$, $h2p < .001$), competencia social ($F(1.760) = .00$, $p = .928$, $h2p < .001$), competencias de vida y bienestar ($F(1.760) = .16$, $p = .689$, $h2p < .001$), la competencia emocional global ($F(1.760) = .04$, $p = .837$, $h2p < .001$) y la ansiedad estado ($F(1.760) = 3.7$, $p = .053$, $h2p = .005$).

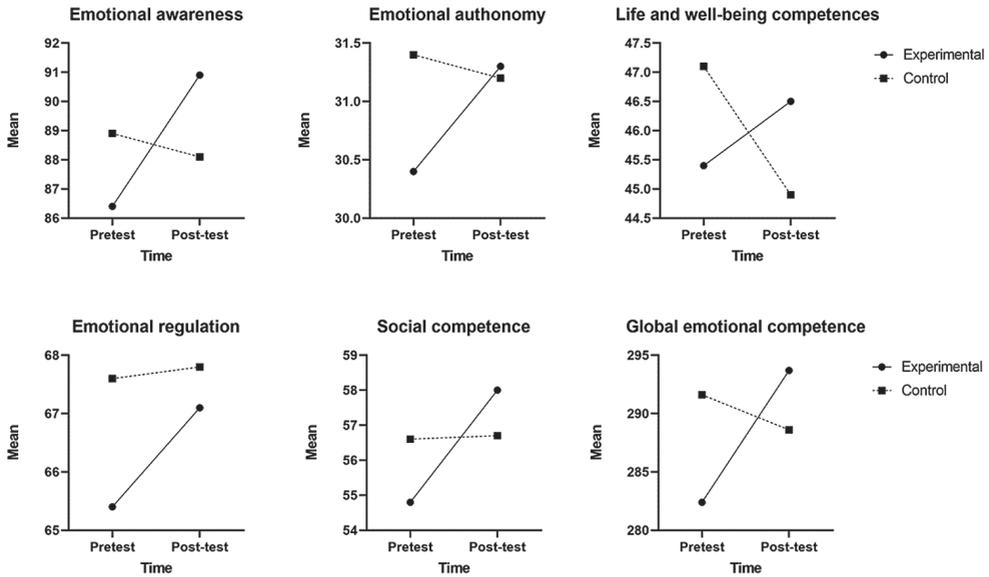
Contrariamente, se encontraron efectos de interacción significativos entre el grupo y el tiempo para la conciencia emocional ($F(1.760) = 18.86$, $p < .001$, $h2p = .024$), competencia social ($F(1.760) = 12.93$, $p < .001$, $h2p = .017$), competencias de vida y bienestar ($F(1.760) = 23.46$, $p < .001$, $h2p = .030$) y la competencia emocional global ($F(1.760) = 21.69$, $p < .001$, $h2p = .028$). Esto sugiere que puede haber ocurrido un efecto de intercambio. Observando la Figura 1 y las estadísticas descriptivas en la Tabla 1, se puede observar que el grupo experimental tuvo un incremento en la conciencia emocional, competencia social, competencias de vida y bienestar y competencia emocional global, mientras que el grupo de control disminuyó o mantuvo sus niveles.

Considerando nuestras covariables, se encontraron diferencias entre sujetos para el sexo en la conciencia emocional ($F(1.760) = 5.56$, $p = .019$, $h2p = .007$) y las competencias sociales ($F(1.760) = 4.33$, $p = .038$, $h2p = .006$), con las niñas mostrando valores más altos. También se encontraron diferencias de curso para la regulación emocional ($F(1.760) = 20.06$, $p < .001$, $h2p = .026$), autonomía emocional ($F(1.760) = 11.29$, $p < .001$, $h2p = .015$), competencias de vida y bienestar ($F(1.759) = 25.01$, $p < .001$, $h2p = .032$) y la competencia emocional global ($F(1.760) = 12.75$, $p < .001$, $h2p = .017$), con valores más altos para los niños que cursaban 4º grado, y los de 6º grado reportando los valores más bajos. Aunque existen diferencias

relacionadas con estas covariables, ni el curso ($F(7.754) = 1.31, p = .242, h2p = .012$) ni el sexo ($F(7.754) = .84, p = .553, h2p = .008$) interactuaron con el tiempo, mostrando así ningún efecto dentro de sujetos.

Figura 1

Efectos del programa de educación emocional en cada competencia emocional y en la competencia emocional global



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

Tabla 2

Correlaciones bivariadas entre las variables de interés

	1	2	3	4
1. Competencia emocional global _{pre}	—			
2. Presencia de violencia en la escuela _{post}	-.16***	—		
3. Ansiedad estado _{pre}	-.03	.04	—	
4. Ansiedad estado _{post}	-.37***	.13**	.12**	—

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

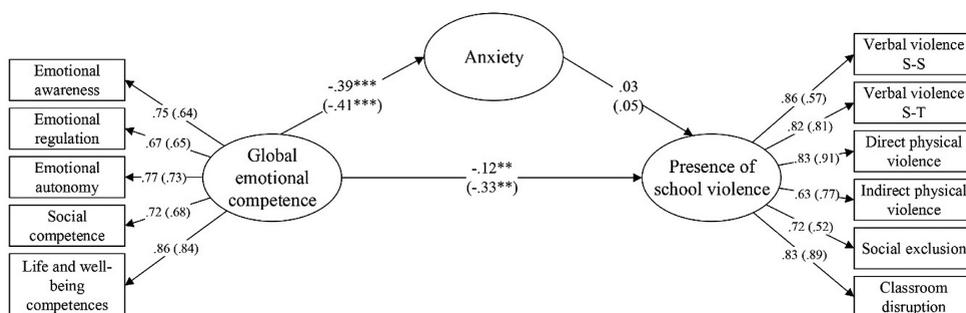
El siguiente paso fue evaluar si existe alguna relación entre el nivel previo de competencia emocional global y la presencia de violencia en el post-test, evaluando

una posible mediación a través de la ansiedad estado en el pretest y post-test. Primero se verificaron las correlaciones bivariadas.

La Tabla 2 muestra correlaciones negativas entre la competencia emocional global en el pretest, y la ansiedad estado y la presencia de violencia en el post-test. Se encontraron correlaciones positivas entre la ansiedad estado en el post-test y la presencia de violencia. La ansiedad estado en el pretest no reportó relaciones significativas, excepto con la ansiedad estado en el post-test, por lo que no se incluyó en el modelo de mediación multigrupo (Figura 2).

Figura 2

Modelo de mediación multigrupo para la competencia emocional global, la ansiedad estado y la presencia de violencia en la escuela



Nota. Los coeficientes de carga factorial y estandarizados para el grupo de control están entre paréntesis. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

El modelo reportó buenas medidas de ajuste: $X^2 = 274.65$, $df = 98$, $p < .001$, $CFI = .96$, $TLI = .95$, $SRMR = .03$, y $RMSEA = .07(.06, .08)$. Como se puede ver en la Figura 2, el nivel de competencia emocional global en el pretest se relacionó negativamente con la presencia de violencia en el post-test tanto en el grupo de control ($b = -.33$, $p = .001$) como en el grupo experimental ($b = -.12$, $p = .004$). La competencia emocional global también se relacionó negativamente con la ansiedad estado en el post-test tanto para el grupo de control ($b = -.41$, $p < .001$) como para el grupo experimental ($b = -.39$, $p < .001$). El modelo reportó R^2 pequeñas y significativas para la ansiedad estado ($R^2_{exp} : .16$, $p < .001$; $R^2_{control} : .16$, $p < .001$) y para la presencia de violencia ($R^2_{exp} : .02$, $p < .001$; $R^2_{control} : .12$, $p < .001$). No se encontró una relación significativa entre la ansiedad estado y la presencia de violencia en el post-test. Además, la competencia emocional global no mostró efectos indirectos en la presencia de violencia escolar a través de la ansiedad estado ni para el grupo experimental ($b = -.01$, $p = .476$) ni para el grupo de control ($b = -.02$, $p = .557$). En conclusión, la competencia emocional global está

asociada negativamente con la presencia futura de violencia escolar en ambos grupos, así como con la ansiedad.

DISCUSIÓN

El aumento de las tasas de violencia en las escuelas se ha vuelto preocupante debido a los efectos negativos que tienen en la salud mental, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes (por ejemplo, Coyle, Malecki y Emmons, 2021; Gong et al., 2022; Kim, Sanders, Makubuya y Yu, 2020). Por esta razón, el tema de la violencia y la agresión en las escuelas ha sido abordado por los científicos durante las últimas décadas. La evidencia ha demostrado repetidamente que, contrario a lo que inicialmente se suponía, la violencia escolar está relacionada con variables emocionales y su manejo, y no con la hostilidad de los participantes en conflictos o situaciones (Pons et al., 2005; Ros-Morente, 2017).

Estudios previos han identificado variables que constituyen factores de riesgo para la violencia escolar, como el clima escolar (Wang et al., 2014). Al mismo tiempo, ciertas variables pueden ser identificadas como variables de prevención, especialmente cuando se las entrena en etapas tempranas de la vida. Tomemos como ejemplo las competencias emocionales o la regulación emocional (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Ros-Morente et al., 2017), que entrenadas adecuadamente y con programas educativos, pueden prevenir conflictos y situaciones violentas en gran medida (Ros-Morente et al., 2017). Este es también el caso, por ejemplo, de la ansiedad (Martínez-Monteagudo et al., 2011) o el clima escolar (Benbenishty et al., 2016).

Dadas las anteriores conclusiones, el objetivo de este trabajo fue evaluar un programa de competencias emocionales específicamente desarrollado para estudiantes de primaria y sus efectos en la ansiedad (como indicador del bienestar psicológico) y la violencia escolar.

Según nuestros resultados, los estudiantes disminuyeron sus niveles de ansiedad después de la intervención, de manera significativa. Sin embargo, no se observaron diferencias para las competencias emocionales a simple vista. Al tener en cuenta el tiempo (evaluaciones pre y post), las competencias emocionales parecieron aumentar de manera importante, como las competencias de bienestar, competencia social y competencia emocional global. Aunque esto puede parecer contraintuitivo, estudios anteriores han demostrado que el estado de ansiedad es la variable que muestra cambios más rápidos y es la más receptiva a las intervenciones, y que algunas de las competencias son más resistentes al cambio (por ejemplo, la regulación emocional) (Ros-Morente, 2017). Por esta razón, los resultados no fueron sorprendentes, e incluso fueron esperados.

Sin embargo, es importante señalar que, interesantemente y como se mencionó anteriormente, hubo varios efectos de interacción entre grupo (experimental vs. control) y tiempo (pre vs. post) para diferentes competencias, como la conciencia emocional, competencias sociales, competencias de bienestar y el puntaje global de competencias emocionales. En todos estos casos, al estudiar el comportamiento de la mejora de competencias a lo largo del tiempo, se observaron diferentes cambios para los estudiantes que recibieron el entrenamiento y para aquellos que no lo recibieron. En este sentido, el nivel de competencia para aquellos estudiantes que recibieron el entrenamiento aumentó exponencialmente, mientras que aquellos estudiantes que no recibieron ninguna intervención mostraron una disminución en las competencias mencionadas. Aunque no hay mucha literatura sobre la estabilidad de las competencias a lo largo del tiempo, se podría hipotetizar que aquellas competencias que no se entrenan, no solo no mejoran, sino que también pueden volverse menos adaptativas con el tiempo y que las intervenciones se beneficiarían al tener más tiempo a su disposición (Collie, 2020; Pekrun, 2009).

Respecto a la asociación de las competencias emocionales y la violencia, según nuestros resultados, niveles más altos de competencias emocionales, es decir, ser más competente emocionalmente, están directamente relacionados con niveles más bajos de violencia en el futuro. Esto coincide con la literatura existente, que demuestra que aquellos estudiantes que pueden manejar mejor sus emociones y que muestran niveles más altos de asertividad también exhiben menos violencia con sus compañeros y profesores en la escuela (Röll, Koglin y Petermann, 2012).

En resumen, este artículo muestra la importancia que tienen las competencias emocionales en el bienestar (ansiedad) y la violencia. Las intervenciones que mejoran el manejo de las emociones y las competencias emocionales parecen ofrecer una buena solución para prevenir comportamientos violentos en el contexto escolar. Sin embargo, se necesitan más estudios para descubrir el comportamiento que tienen las competencias emocionales a lo largo del tiempo, con el fin de abordar las interacciones, mediaciones y otros caminos hacia un clima y bienestar estudiantil mejores, con un ambiente libre de violencia.

AGRADECIMIENTOS

Esta/e publicación/resultado/equipamiento/video/actividad/contrato/otros es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/PRE2019-091604, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER «Una manera de hacer Europa».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, *45*(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo. *Inteligencia Emocional y Bienestar II*, 445–453.
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(1), 76–87.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Coyle, S., Malecki, C. K., & Emmons, J. (2021). Keep your friends close: exploring the associations of bullying, peer social support, and social anxiety. *Contemporary School Psychology*, *25*, 230–242.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children’s achievement and social competence. *Early Education and Development*, *20*(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students’ education. *Human Development*, *54*(1), 1–3. <https://doi.org/10.1159/000324337>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fabbri, C., Powell-Jackson, T., Leurent, B., Rodrigues, K., Shayo, E., Barongo, V., & Devries, K. M. (2022). School violence, depression symptoms, and school climate: a cross-sectional study of Congolese and Burundian refugee children. *Conflict and Health*, *16*(1), 1–11.
- Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2020). Latent profiles of anxious children and their differences in aggressive behavior. *Sustainability*, *12*(15). <https://doi.org/10.3390/SU12156199>

- Filella, G., Agulló Morera, M.-J., Pérez-Escoda, N., & Oriol Granado, X. (2014). Results of an emotional education program in primary school. *Estudios sobre Educación*, 26, 125–147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research*, 314, 114649.
- Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional intelligence in education. Integrating research with practice*. Springer.
- Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., & Yu, M. (2020). Risk factors of academic performance: experiences of school violence, school safety concerns, and depression by gender. *Child & Youth Care Forum*, 49, 725-742.
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 187–223. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- López-Cassà, È. (2023) (Coord.). *El desarrollo de la competencia emocional en la Educación Primaria. Programa del GROPE revisado y evaluado*. Cuadernos de Pedagogía- LA LEY.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students [La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria]. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 28(1), 130–156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Inglés Saura, C. J., Trianes Torres, M. V., & García Fernández, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 25(9), 1023-1042.
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15–25.
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37–51.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2009.01.046>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying. Sustainable Development Goals: Education 2030*, 1–74. <https://bit.ly/4acZnuP>

- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. En K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 589-618). Routledge.
- Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait emotional intelligence: foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00608>
- Pons, F., Hancock, D. R., Lafortune, L., & Doudin, P. A. (2005). *Emotions in learning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51–64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 909-923.
- Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.28.NUM.1.2017.19355>
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 74–89.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/SPQ0000084>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press. <https://bit.ly/49iDMjg>

