BIENESTAR EN VÍCTIMAS DE ACOSO: ¿PUEDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MARCAR UNA DIFERENCIA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DE LOS ADOLESCENTES?

Cirenia Quintana-Orts¹, María Teresa Chamizo-Nieto², Lourdes Rey² y Félix Neto³

¹Universidad de Granada, España

²Universidad de Málaga, España

³Universidad de Oporto, Portugal

Resumen

Cómo reaccionen y de qué recursos personales dispongan los adolescentes ante circunstancias estresantes como el acoso escolar, afectará a su nivel de bienestar. Uno de los factores protectores que presenta importantes efectos beneficiosos en la salud y el bienestar de los adolescentes es la inteligencia emocional. Sin embargo, el conocimiento de la relación entre la victimización por acoso escolar, los niveles de satisfacción vital y el papel moderador de la inteligencia emocional es escaso. El propósito de este estudio fue explorar las relaciones entre victimización, satisfacción vital e inteligencia emocional, así como examinar las diferencias de género. En total, participaron 961 adolescentes clasificados como víctimas de acoso escolar (576 chicas) de 12 a 18 años. Los resultados mostraron correlaciones en línea con lo esperado: la inteligencia emocional correlacionó negativamente con la victimización escolar y positivamente con la satisfacción vital. Sólo se encontraron diferencias de género para las medias de victimización escolar, siendo los chicos más victimizados que las chicas con comportamientos más verbales y directos. La inteligencia emocional resultó ser un importante amortiguador de las consecuencias negativas que tendría la victimización sobre el bienestar, pero sólo para los chicos. Finalmente, se discuten los principales hallazgos y las implicaciones de esta investigación sobre los niveles de bienestar y algunas claves de prevención y tratamiento a través de la inteligencia emocional en víctimas de acoso escolar.

Palabras clave: Acoso escolar, Inteligencia emocional, Satisfacción con la vida, Diferencias de sexo, Educación Secundaria

Abstract

How adolescents react and which personal resources are available to deal with stressful experiences such as school bullying will affect adolescents' level of well-being. One of the many protective factors that present significant beneficial effects on adolescent health and well-being is emotional intelligence. However, knowledge on the relations between bullying victimization, life satisfaction, and the moderating role of emotional intelligence is scarce. The aim of this study was to explore the links between school victimization, life satisfaction, and emotional intelligence, as well as to examine gender differences. A total of 961 adolescents, classified as victims of bullying (576 girls) between 12 and 18 years old, participated. In line with expectations, the results showed that emotional intelligence correlated negatively with school victimization and positively with life satisfaction. Gender differences were solely found for bullying victimization, with boys being more victimized than girls in more verbal and direct behavioral acts. Emotional intelligence proved to be an important buffer on the negative consequences that bullying may have on well-being, but only for boys. Finally, the main research findings and implications are discussed considering the levels of well-being and some clues for the prevention and treatment through emotional intelligence in victims of school bullying.

Keywords: School bullying, Emotional intelligence, Life satisfaction, Sex differences, Secondary Education

Correspondencia.

Cirenia Quintana-Orts

cquintana@uma.es

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Facultad de Educación, Economía y Tecnología

Campus Ceuta, C/ Cortadura del Valle, S/N, 51001 Ceuta, España

Introducción

Acoso tradicional y satisfacción vital

La adolescencia supone una etapa importante en el desarrollo de la persona donde se producen y afrontan multitud de cambios. Además de experimentar cambios a nivel biológico o personal, los adolescentes también deben de hacer frente a nuevas situaciones en el contexto familiar, académico o social (p.ej., Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Cómo reaccionen y se adapten a estas nuevas circunstancias, afectará a su nivel de bienestar. El bienestar subjetivo se define como una evaluación global y amplia que hace cada persona sobre su vida, incluyendo sus experiencias, sus sentimientos y su salud (Diener et al., 2017). Es un concepto amplio que engloba tres componentes, dos referidos al aspecto emocional (p.ej., el afecto positivo y el afecto negativo) y el tercero a la parte cognitiva (i.e., la satisfacción vital) (Diener et al., 1985, 1999, 2017). Este estudio se centra en su componente cognitivo, la satisfacción vital (SV), que conlleva importantes beneficios sobre las áreas personales, sociales, familiares y académicas (p.ej., Diener et al., 2017; Varela et al., 2019). Aunque es más estable que la parte más afectiva, los niveles en la SV de los adolescentes pueden verse afectados por multitud de circunstancias y situaciones cambiantes y estresantes que debe afrontar cada persona, así como la manera en la que las perciban y las gestionen. Uno de los factores que ha mostrado evidencias de su efecto negativo sobre los niveles de SV en adolescentes es sufrir acoso escolar (p.ej., Lázaro-Visa et al., 2019; Quintana-Orts y Rey, 2018).

El acoso escolar (o bullying) es un tipo de agresión que se ejerce de manera intencionada y repetida sobre otras personas, quienes no pueden defenderse fácilmente de su atacante, y en la que existe un desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Smith y Brain, 2000). Este tipo de agresión está presente en multitud de países, aunque existen diferentes niveles de prevalencia entre ellos (Koyanagi et al., 2019). Por ejemplo, en un estudio reciente realizado con 48 países de diferentes continentes, se halló que un 30,4% de los adolescentes había sufrido acoso escolar durante el último mes, siendo el rango de prevalencia entre países desde un 13,2% hasta un 74,2% (Koyanagi et al., 2019).

Literatura previa ha evidenciado el impacto negativo que conlleva las situaciones de acoso sobre la salud y el bienestar de los adolescentes implicados (p.ej., Arif et al., 2019). En concreto, diversos estudios señalan que las víctimas de acoso escolar presentan un peor ajuste psicológico (Estévez et al., 2019), como un incremento de síntomas depresivos (Cañas et al., 2020; Ferraz de Camargo y Rice, 2020), de ansiedad, estrés y problemas psicosomáticos (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), junto a mayores niveles de soledad (p.ej., Estévez et al., 2019; Quintana-Orts, Rey, et al., 2020). Asimismo, se ha encontrado que

tienen una mayor probabilidad de consumo de alcohol y tabaco (Lee et al., 2018), además de un peor rendimiento académico (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Todo ello tiene consecuencia sobre el bienestar de las víctimas, quienes muestran niveles más bajos de SV (p.ej., Nozaki, 2019; Quintana-Orts y Rey, 2018; Urchaga et al., 2020). Si no se aborda adecuadamente esta problemática, puede derivar en consecuencias más graves como la realización de comportamientos e intentos de suicidio (Hinduja y Patchin, 2019).

Teniendo en cuenta las importantes consecuencias negativas derivadas de estas situaciones, numerosas investigaciones examinan qué factores (tanto protectores como de riesgo) y qué mecanismos están implicados en las situaciones de acoso escolar, de manera que ayuden a entender la complejidad de este fenómeno (p.ej., Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019). Específicamente, algunos estudios han explorado diferentes variables que pueden ayudar a proteger y disminuir las consecuencias negativas que el sufrir acoso escolar conlleva sobre la SV de los adolescentes (p.ej., Lázaro-Visa et al., 2019; Liu et al., 2020; Miranda et al., 2019; Quintana-Orts y Rey, 2018). A pesar de ello, Miranda et al. (2019) señalan la necesidad de profundizar aún más en el conocimiento de la relación y los mecanismos que se producen entre la victimización por acoso escolar y los niveles de SV, debido a la escasez de estudios existentes al respecto. Por tanto, teniendo en cuenta lo expuesto previamente, este estudio pretende incrementar el conocimiento sobre la relación entre victimización y SV, mediante el estudio de uno de los recursos personales que la literatura ha mostrado puede influir y mejorar el ajuste psicológico de los adolescentes víctimas de acoso escolar: la inteligencia emocional (p.ej., Kulkarni y Patki, 2019).

Inteligencia emocional como factor protector

Uno de los recursos personales que favorece el incremento de los niveles de SV en los adolescentes es la inteligencia emocional (IE) (p.ej., Extremera y Rey, 2016; García et al., 2020; Lopez-Zafra et al., 2019). En este estudio la IE está conceptualizada desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), definiéndose como un recurso o habilidad mediante la cual las personas pueden identificar emociones propias y ajenas, comprenderlas, expresarlas y regularlas para poder afrontar las diversas situaciones diarias (Mayer et al., 2016; Mayer y Salovey, 1997). Los adolescentes con altos niveles de IE parecen usar estrategias más adaptativas y apropiadas ante dificultades diarias y transgresiones interpersonales (Kulkarni y Patki, 2019; Quintana-Orts, Mérida-López, et al., 2020), lo cual les lleva a regular las emociones desagradables y a experimentar emociones más agradables que, a su vez, va a favorecer el mantenimiento de una perspectiva de vida y una evaluación de la SV en general más positiva (Lopez-Zafra et al., 2019).

Además de su papel para promocionar específicamente la SV en los adolescentes, se ha observado también, que aquellos que muestran un buen desarrollo de la IE presentan un mayor nivel general de bienestar (Geng, 2018), así como un menor desajuste psicológico (Cheung et al., 2018; Piqueras et al., 2020), con niveles más bajos de estrés, ansiedad social (Cejudo et al., 2018) y depresión (Lopez-Zafra et al., 2019; Quintana-Orts et al., 2019). En situaciones de acoso, la IE ha mostrado un papel amortiguador sobre la aparición de consecuencias negativas, tales como, mayor desajuste psicológico, sentimientos de soledad o riesgo de suicidio (p.ej., Hsieh et al., 2019; Quintana-Orts, Rey, et al., 2020; Rey et al., 2019). Teniendo en cuenta los beneficios de la IE en las víctimas de acoso y la relación de la IE con la SV (p.ej., Sánchez-Álvarez et al., 2016), este estudio ha querido examinar si la IE también puede ejercer un rol amortiguador sobre el impacto negativo en los niveles de SV de los adolescentes víctimas de acoso.

Diferencias de género

Una gran cantidad de estudios previos han analizado las posibles diferencias de género respecto a las probabilidades de sufrir acoso escolar, el desarrollo de la IE y la SV en la población adolescente (p.ej., Chen et al., 2020; Kulkarni y Patki, 2019; Nozaki, 2019). Por una parte, se ha encontrado que, en general, los chicos presentan una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso (p.ej., Borualogo y Casas, 2019; Miranda et al., 2019; Smith et al., 2019), en contraposición con otros estudios que sugieren lo contrario, señalando que son las chicas quienes presentan un mayor riesgo de sufrirlo (p.ej., Nozaki, 2019). Respecto a la IE, investigaciones previas muestran evidencias de que las chicas presentan un mayor desarrollo global de las competencias emocionales (Extremera et al., 2019; Garaigordobil, 2020). Si tenemos en cuenta dimensiones específicas de la IE, los resultados entre estudios difieren, no encontrando diferencias de género o mostrando puntuaciones más altas para las chicas o para los chicos según la investigación (p.ej., Extremera et al., 2019; Schoeps, Montoya-Castilla, et al., 2019; Schoeps, Tamarit, et al., 2019). En este sentido, se han encontrado también diferentes efectos en el papel moderador de la IE sobre variables de ajuste psicológico en muestras de mujeres y hombres. Algunos estudios muestran que el papel amortiguador de la IE está presente de manera más general en chicas frente a algunos indicadores de desajuste. Por ejemplo, algunos hallazgos sugieren que las chicas adolescentes con mayores niveles de IE tienden a sufrir menores niveles de depresión (Quintana-Orts et al., 2019) incluso a lo largo del tiempo (Gomez-Baya et al., 2017). Sin embargo, otros autores señalan que, aunque las chicas informan de mayores habilidades de IE, la percepción de estas habilidades es un factor importante sobre indicadores de ajuste psicológico, siendo los chicos quienes tienden a beneficiarse en mayor medida del efecto de percibir altos

niveles de sus habilidades de IE en comparación con las chicas (Salguero et al., 2015).

En la literatura científica también se encuentran resultados inconsistentes en cuanto a la existencia o no de diferencias de género en la SV y a favor de quién. Por ello, Chen et al. (2020) realizaron un metaanálisis para intentar esclarecerlo. Los resultados de dicho metaanálisis muestran que, aunque en general parece ser que no existen diferencias de género en la SV, algunas variables como la cultura, el tipo de población o la medición de dominios específicos de SV pueden ayudar a explicar los diferentes resultados encontrados entre estudios. Por tanto, considerando lo expuesto previamente y la variabilidad de estas diferencias de género, en este estudio queremos explorar y ayudar a esclarecer si se producen diferencias entre chicos y chicas en algunas de las tres variables planteadas (p.ej., victimización, IE y SV) y en qué dirección.

El presente estudio

Teniendo en cuenta la literatura precedente, el presente estudio pretende, por un lado, analizar las asociaciones entre las tres variables y si existen diferencias de género en las distintas variables; y, por otro lado, analizar el rol moderador que la IE puede ejercer en la relación victimización-SV (ver Figura 1) diferenciado por género. Para ello, se han planteado las siguientes hipótesis:

H1: la victimización escolar está relacionada de forma negativa con la SV y de forma positiva con la IE para el grupo de víctimas de chicos y chicas.

H2: existen diferencias en las puntuaciones de victimización escolar, SV e IE en chicos y chicas víctimas.

H3: la IE modera la relación entre la victimización y la SV.

Figura 1.

Modelo de moderación propuesto para el estudio

Método

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 3521 adolescentes entre 12 y 18 años pertenecientes a 15 centros educativos del sur de España. Del total de los participantes, 961 estudiantes (27% de la muestra inicial) fueron identificados como víctimas de acoso escolar, constituyendo la muestra total con la que se realizaron los análisis de este estudio. De los 961 adolescentes, 576 eran mujeres y 385 varones. Su edad media fue 14,29 ($DT = 1,43$). La nacionalidad mayoritaria fue la española (87,9%).

Instrumentos

Para medir el acoso escolar sufrido se utilizó la subescala de victimización de la versión española del cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Ortega-Ruiz et al., 2016; versión original de Brighi et al., 2012), que presentó buenas propiedades psicométrica. Esta subescala consta de 7 ítems mediante los cuales se evalúa la frecuencia de experiencias relacionadas con el acoso escolar que han podido sufrir los adolescentes en los últimos dos meses (p.ej., “Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado”). Cada ítem se contesta mediante un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (0 = no y 4 = sí, más de una vez por semana). La fiabilidad obtenida en este estudio para dicha subescala fue de 0,65.

Para medir la IE se utilizó la versión española de la escala *Wong and Law' Emotional Intelligence Scale* (WLEIS-S; Extremera et al., 2019; versión original de Wong y Law, 2002), que mostró adecuadas propiedades psicométricas. Esta escala consta de 16 ítems mediante los cuales se mide cuatro dimensiones de la IE, es decir, evaluación de las emociones de los demás (p.ej., “Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos”), evaluación de las propias emociones (p.ej., “Realmente comprendo lo que yo siento”), regulación de las emociones (p.ej., “Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional”) y uso de las emociones (p.ej., “Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas”). Asimismo, esta escala permite obtener una puntuación total de IE. Los participantes responden a cada ítem mediante un formato de respuesta tipo Likert de siete puntos (1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo). En este estudio se consideró la puntuación total, obteniéndose una fiabilidad de la escala total de 0,86.

Para medir la satisfacción vital se utilizó la versión española de la escala *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Atienza et al., 2003; versión original de Diener et al., 1985), que obtuvo buenas propiedades psicométricas. Esta escala está compuesta de 5 ítems mediante los cuales se evalúa el gra-

do de satisfacción global con la vida. Cada ítem se contesta a través de un formato de respuesta tipo Likert de siete puntos (1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo). Un ejemplo de ítem sería “estoy satisfecho con mi vida”. La fiabilidad de la escala obtenida en este estudio fue de 0,82.

Procedimiento

Los participantes de este estudio forman parte de dos proyectos más amplios que evaluaban la relación de acoso escolar, recursos personales positivos e indicadores de salud mental. En ambos proyectos se contó con el Comité Ético de la Universidad de Málaga y se siguió el mismo procedimiento de muestreo incidental no aleatorio para la recogida de datos. La selección de los centros se basó en un diseño de conveniencia, incorporando los centros interesados, que de forma voluntaria quisieron participar. Tras su aceptación, los propios centros se pusieron en contacto con los padres para informarles de la investigación y pedir su consentimiento. Posteriormente, los cuestionarios en lápiz y papel se realizaban en las aulas durante el horario escolar, siempre en presencia de algún profesor/a. Para la cumplimentación de los cuestionarios, el miembro del equipo o el alumno de grado/máster previamente entrenado, informaba a los adolescentes de la voluntariedad y la confidencialidad de su participación. Antes de entregar los cuestionarios a quienes deseaban participar, se explicaba cómo debían cumplimentar los cuestionarios y se garantizaba el anonimato y se destacaba la importancia de su sinceridad en sus respuestas. Las recogidas de datos de los proyectos se realizaron durante el segundo y tercer trimestre del curso 2016/2017, y del curso 2017/2018, respectivamente.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados usando la versión 23 del software SPSS. Antes de realizar los análisis de interés, se comprobaron los supuestos de regresión (independencia, linealidad, normalidad, colinealidad y homocedasticidad). Se realizaron análisis descriptivos para calcular las medias y las desviaciones típicas, y se realizó un análisis de correlación de Pearson diferente para chicas y chicos. La macro PROCESS de SPSS (Modelo 1; Hayes, 2018) se utilizó para examinar el rol moderador de la IE entre la victimización y la SV. Los predictores continuos se centraron para reducir problemas potenciales de multicolinealidad y se analizaron siguiendo un muestreo bootstrapping con 5000 repeticiones para estimar los intervalos de confianza del 95% (Hayes, 2018).

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas correspondientes a la muestra total. Igualmente, en la Tabla 1 se observan las medias, desviaciones típicas y correlacio-

nes existentes entre las distintas variables para los chicos y las chicas. Como se puede observar en la tabla, tanto para chicas como para chicos, se encontró una correlación significativa entre las variables analizadas y en la dirección esperada. La variable victimización escolar correlacionó de forma negativa y estadísticamente significativa con IE y

SV, mientras que la IE correlacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con SV.

Por otro lado, sólo se mostraron diferencias de género estadísticamente significativas para los niveles de victimización escolar, siendo los chicos quienes presentaban mayores niveles de acoso escolar con un tamaño del efecto pequeño (d de Cohen = 0,23) (Cohen, 1977).

Tabla 1.

Medias, desviaciones típicas y correlaciones de Pearson de las variables de estudio

Variables	1	2	3	Media (DT)			<i>t</i>	<i>d</i>
				Muestra total	Chicos	Chicas		
				(n = 961)	(n = 385)	(n = 576)		
1. IE	-	-0,11*	0,56***	4,75 (0,97)	4,81 (1,02)	4,70 (0,93)	1,81	0,11
2. Victimización	-0,14**	-	-0,24***	1,12 (0,64)	1,21 (0,66)	1,06 (0,62)	3,69***	0,23
3. SV	0,49***	0,23**	-	4,55 (1,34)	4,61 (1,41)	4,51 (1,29)	1,07	0,07

Nota: IE = Inteligencia Emocional; SV = Satisfacción Vital; DT = Desviación Típica; *t* = T de Student; *d* = *d* de Cohen para el tamaño del efecto. Puntuaciones de los chicos en la diagonal superior y de las chicas en la diagonal inferior; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Se realizó un análisis post hoc para determinar qué ítems de la escala de victimización mostraban diferencias entre chicos y chicas. Según los datos de esta muestra, los comportamientos de acoso escolar son frecuentemente más experimentados por los chicos en comparación con las chicas. La Tabla 2 muestra que los chicos sufren significativamente

mayor victimización de tipo físico (p.ej., golpes, patadas, empujes), verbal (p.ej., palabras malsonantes, amenazas) y de exclusión social. Sin embargo, siguiendo el tamaño del efecto de Cohen (1977), estas puntuaciones son igual o menores de 0,20 y por tanto se consideran pequeñas.

Tabla 2.

Diferencias entre chicos y chicas para las puntuaciones de victimización escolar

Ítems victimización escolar	Media (DT)		<i>t</i>	<i>d</i>
	Chicos (n = 385)	Chicas (n = 576)		
1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.	0,69 (0,99)	0,55 (0,84)	2,27*	0,15
2. Alguien me ha insultado.	2,04 (1,33)	1,79 (1,20)	2,95**	0,20
3. Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí.	1,92 (1,39)	1,71 (1,18)	2,39*	0,16
4. Alguien me ha amenazado.	0,63 (1,01)	0,47 (0,88)	2,47*	0,17
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas.	0,64 (1,01)	0,54 (0,85)	1,62	0,11
6. He sido excluido o ignorado por otras personas.	1,30 (1,41)	1,10 (1,24)	2,25*	0,15
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí.	1,28 (1,31)	1,24 (1,20)	0,40	0,03

Nota. DT = Desviación Típica; *t* = T de Student; *d* = *d* de Cohen para el tamaño del efecto; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Análisis de moderación

Para examinar el rol amortiguador de la IE en la asociación entre victimización escolar y SV, se llevó a cabo el análisis de moderación con el paquete macro PROCESS (Modelo 1; Hayes, 2018). El modelo total para la muestra de víctimas ($n = 961$), que incluye covariables, variables principales y el producto de la interacción, explicó un 30% de la

varianza en SV ($R^2 = 0,30$; $F(5, 955) = 83,01$; $p < 0,001$) (ver Tabla 3). Los efectos principales tanto de la victimización escolar ($p < 0,001$) como de IE ($p < 0,001$) fueron significativos para explicar la SV de los adolescentes víctimas. Además, se encontró un efecto de interacción significativo ($p < 0,05$) entre victimización e IE que explicó una cantidad de varianza adicional de 0,5% (cambio en $R^2 = 0,005$).

Tabla 3.

Resultados del análisis de moderación para predecir la SV

Predictor	Muestra total (n = 961)				Chicos (n = 385)				Chicas (n = 576)			
	β	SE	R^2	IC 95%	β	SE	R^2	IC 95%	β	SE	R^2	IC 95%
			0,30				0,36				0,27	
Constante	5,01***	0,40		4,22, 5,80	5,92***	0,61		4,72, 7,12	4,29***	0,46		3,39, 5,20
Sexo	-0,08	0,08		-0,23, 0,07								
Edad	-0,02	0,03		-0,07, 0,03	-0,09*	0,04		-0,17, -0,01	0,02	0,03		-0,05, 0,08
VE	-0,34***	0,06		-0,45, -0,22	-0,33***	0,09		-0,51, -0,14	-0,34***	0,08		-0,49, -0,20
IE	0,68***	0,04		0,61, 0,76	0,74***	0,06		0,63, 0,85	0,64***	0,05		0,54, 0,74
VE x IE	0,14*	0,06		0,03, 0,25	0,23**	0,08		0,07, 0,39	0,05	0,07		-0,10, 0,19

Nota: IE = Inteligencia Emocional Estadísticos no estandarizados; VE = Victimización escolar; SE = Errores estándar de beta; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Para determinar el efecto diferencial en chicos y chicas, el análisis de moderación se empleó de manera diferenciada por género (ver Tabla 3).

Para las chicas, el modelo total explicó un 27% de la varianza en SV ($R^2 = 0,27$; $F(4, 571) = 51,56$; $p < 0,001$). Los efectos principales tanto de victimización escolar ($p < 0,001$) como de IE ($p < 0,001$) fueron significativos para explicar la SV. Sin embargo, no se encontró un efecto de interacción significativo ($p = 0,54$) entre victimización e IE para explicar varianza adicional en SV (cambio en $R^2 = 0,001$). Mientras que para los chicos, el modelo total explicó un 36% de la varianza en SV ($R^2 = 0,36$; $F(4, 380) = 53,86$; $p < 0,001$). Los efectos principales tanto de victimización escolar ($p < 0,001$) como de IE ($p < 0,001$) fueron significativos para explicar la SV. Finalmente, se encontró un efecto de interacción significativo ($p < 0,05$) entre victi-

mización e IE que explicaba una cantidad de varianza adicional de 1,3% en SV (cambio en $R^2 = 0,013$).

Para ilustrar los efectos significativos de la moderación en chicos, se representó la gráfica de moderación de victimización escolar sobre la SV para niveles altos y bajos de la IE (ver Figura 2). Como se aprecia en la figura, cuando los niveles de IE eran altos, la recta de regresión no fue significativa y no había diferencias en SV entre víctimas chicos con alta y baja victimización [$(b = -0,09)$, $t(-0,67)$, $p = 0,501$]. Cuando los niveles de IE era bajos la recta de regresión fue significativa [$(b = -0,54)$, $t(-5,27)$, $p < 0,001$]. Esto es, a niveles bajos de IE, el hecho de informar victimización escolar se asociaba significativamente con puntuaciones más bajas en SV en comparación con víctimas que, pese a sufrir victimización, presentaban alta IE.

Figura 2.

Relación entre victimización escolar e inteligencia emocional (IE) para explicar la satisfacción vital. Nota: *** $p < 0,001$.

Discusión

Esta investigación aborda las diferencias de género en relación con el fenómeno de acoso tradicional y su asociación con la IE y la SV, lo que representa un avance hacia la comprensión de las diferencias individuales sobre cómo la IE de una muestra amplia de víctimas podrían explicar los niveles de bienestar en chicos y chicas una vez controladas variables como la edad.

En relación a la H1, en línea con investigaciones previas, la IE se relaciona positivamente con la SV (p.ej., Extremera y Rey, 2016; Lopez-Zafra et al., 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2016) y negativamente con la victimización (Miranda et al., 2019; Valois et al., 2006), siendo estas influencias similares para chicos y chicas. Este patrón de asociaciones entre variables está en consonancia con investigaciones que apuntan a la IE como factor relevante en el ajuste psicológico y emocional en víctimas de acoso escolar (Estévez et al., 2019; Hsieh et al., 2019; Quintana-Orts et al., 2019). Específicamente, estudios previos han encontrado que las víctimas de acoso escolar que presentan mayores niveles de IE muestran un mejor ajuste psicológico (Cañas et al., 2020; Estévez et al., 2019; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019) y mayores niveles de bienestar (García et al., 2020; Lopez-Zafra et al., 2019).

Considerando la H2, los resultados de los análisis descriptivos señalan sólo diferencias en las puntuaciones de victimización escolar en chicos y chicas en esta muestra de víctimas. Previas investigaciones han encontrado resultados contradictorios en torno a la victimización escolar. Algunos de estos estudios, en línea con nuestros resultados, apuntan a un ligero porcentaje mayor de chicos víctimas que sufren acoso escolar, siendo las chicas quienes sufren mayores niveles de agresiones indirectas o relacionales (Nozaki, 2019; Smith et al., 2019). Los análisis post hoc parecen apoyar esta línea de hallazgos previos, que muestran que un mayor número de chicos sufren tipos directos de acoso escolar (p.ej., burlas, amenazas físicas, decir algo malo sobre la apariencia física; Salmon et al., 2018), siendo las conductas de insultos, amenazas y palabras mal sonantes las que más frecuentemente informan los chicos de este estudio en comparación con las chicas. Estos resultados parecen tener relación con el hecho de que los chicos pueden ser más vulnerables a tipos de acoso donde la singularidad e independencia pueden ser expresadas en formas directas de agresión y en peleas o competiciones (Smith et al., 2019).

Por otro lado, aunque se muestra una media de puntuaciones en IE levemente superior en chicos, no se encontraron diferencias significativas por género en los niveles de IE global en esta muestra de víctimas. De acuerdo a investigaciones anteriores, los adolescentes implicados en comportamientos de acoso escolar autoinformados muestran perfiles de IE con menores puntuaciones (p.ej., Cañas et al., 2020; Garaigordobil, 2020). Además, algunos estudios sugieren que las diferencias de género en los niveles de IE en las nuevas generaciones se están reduciendo, y que este cambio se debe a influencias culturales educativas (p.ej., Garaigordobil, 2020). Considerando todo lo anterior, es posible que los adolescentes implicados como víctimas de acoso, independientemente del género, presenten déficits en los niveles de habilidades emocionales.

Por último, de acuerdo con la H3, nuestros datos apuntan a que el efecto amortiguador de la IE sólo se presenta para la muestra de chicos en la relación entre victimización y SV. Aunque no existen diferencias en los niveles medios de IE entre chicos y chicas víctimas de acoso, las consecuencias negativas que tiene la victimización sobre la SV de los chicos con bajos niveles de IE son mayores en comparación con las chicas. Es decir, en los chicos, mayores habilidades de IE podrían contribuir a una reducción de la emocionalidad negativa (Extremera y Rey, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2016) asociada a la victimización escolar y a una toma de consciencia de otras áreas de su vida donde se pueden experimentar emociones más positivas. Esto puede repercutir positivamente en la evaluación global de su SV. Por el contrario, los chicos con bajos niveles de IE podrían estar experimentando un rango más reducido de estados emocionales agradables, así como una mayor variabilidad y/o intensidad de emocionalidad negativa como consecuencia del acoso escolar, lo que repercutiría negativamente en los niveles globales de SV (Extremera y Rey, 2016; Schoeps, Montoya-Castilla, et al., 2019).

Una explicación tentativa a los resultados del efecto moderador de la IE aplicados a la población masculina, puede estar relacionada con el modo en que la IE global ha sido evaluada. En este estudio se ha utilizado una escala que mide la percepción subjetiva de las habilidades de IE. En investigaciones previas que han comparado las evaluaciones de la IE como una habilidad y la IE autopercebida se ha sugerido que, aunque las mujeres suelen presentar mayores niveles de habilidades reales de IE, son los hombres quienes perciben en mayor medida sus habilidades emocionales y que esta percepción subjetiva se relaciona con un mejor ajuste psicológico (Salguero et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de estos estudios (Garaigordobil, 2020; Piqueras et al., 2020) han explorado estas diferencias de género en variables de psicopatología, tales como la depresión, la ansiedad o la ideación suicida, que, a su vez, presenta diferencias entre chicos y chicas, ya que son las chicas quienes

suelen presentar un mayor desajuste psicológico en estos constructos. Por tanto, sería necesario profundizar estas posibles diferencias de género en las habilidades reales y percibidas de IE en el bienestar subjetivo y la SV en particular. Por otro lado, puede que existan otros factores que puedan estar influyendo en la SV de las chicas víctimas de acoso. Por ejemplo, el apoyo social de las familias o relaciones con los iguales (p.ej., Nozaki, 2019), así como características de personalidad, tales como la agradabilidad (Suldo et al., 2015). Para esclarecer estas relaciones, sería preciso plantear investigaciones longitudinales que permitan conocer las diferencias de género considerando las habilidades emocionales reales percibidas y su relación con la SV en víctimas de acoso.

Implicaciones

Nuestros resultados muestran la importancia que tiene la IE para el bienestar de los chicos víctimas de acoso escolar. Los hallazgos sugieren que trabajar la IE en chicos que pueden estar sufriendo victimización podría ayudarles a percibir, usar, comprender y gestionar mejor sus emociones. En este sentido entrenar la IE podría ayudar a que los adolescentes perciban el daño, entiendan por qué sufren y desarrollen estrategias más adaptativas para evitar ser dañado de manera continuada e intencionada (p.ej., buscar ayuda, evitar provocaciones, ser asertivo para evitar reacciones agresivas, evitar sentimientos de culpabilidad, perdonar, etc.; Elias, 2006; Quintana-Orts, Mérida-López, et al., 2020; Quintana-Orts y Rey, 2018). A su vez, estas habilidades y estrategias emocionales más adaptativas podrían salvaguardar el bienestar de los adolescentes e influir en una visión más positiva de la vida. En este sentido, los profesionales de la educación pueden ser entrenados para posteriormente desarrollar estas habilidades con los propios estudiantes en las aulas donde, además, se facilitaría paralelamente un clima de apoyo y cuidado más positivo en las relaciones profesor-alumno y entre la propia comunidad adolescente. Los adolescentes capaces de comprender y regular sus emociones y las de los demás, tienden a generar patrones de conducta más adecuados para resolver conflictos y relacionarse con sus compañeros del aula (p.ej., Trigueros et al., 2020).

Limitaciones

El presente estudio muestra algunas limitaciones que deberían considerarse en futuras aportaciones en esta línea. Las limitaciones principales son la muestra de conveniencia, el diseño transversal y el uso de pruebas autoinformadas. Futuros estudios longitudinales y de intervención evaluados con entrevistas y/o cuestionarios de habilidad de la IE podría profundizar en la relación causa-efecto y de cómo un mayor desarrollo de la IE podría influir o no a lo largo del tiempo en los niveles de SV y bienestar general, así como en la prevención de la perpetuación de la violencia. Ade-

más, las futuras líneas de investigación podrían abordar estas limitaciones y profundizar en las diferencias de género que pueden estar relacionadas con la implicación en este fenómeno y el impacto en la SV.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la SV es un predictor clave de un ajuste psicológico positivo en la adolescencia, nuestros resultados sugieren la importancia de desarrollar la IE en los chicos víctimas de acoso escolar como elemento a incluir en los esfuerzos por mitigar las consecuencias negativas del acoso sobre los niveles de SV. Sin embargo, la literatura con relación al acoso escolar y las diferentes dimensiones del bienestar de los adolescentes es todavía escasa. Son necesarias más investigaciones que centren su atención en conocer las diferencias individuales y el impacto de la IE sobre los niveles de bienestar en contextos de acoso en la adolescencia, ya que podría ayudar a diseñar programas de prevención educativa más efectivos y tratamientos psicológicos más personalizados.

Referencias

- Arif, S., Khan, S., Rauf, N.K. y Sadia, R. (2019). Mental Well-Being among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(4), 835–851. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2019.34.4.45>
- Atienza, F.L., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (2003). Satisfaction with Life Scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1255–1260. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00332-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00332-X)
- Borualogo, I.S. y Casas, F. (2019). Subjective Well-Being of Bullied Children in Indonesia. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09778-1>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P.K., Tsormpatzoudis, C., ... y Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) (Manuscrito no publicado). Universidad de Bolonia.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaudo, M.C. y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917–942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M.L. y Losada, L. (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1073. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Chen, X., Cai, Z., He, J. y Fan, X. (2020). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279–2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Cheung, R.Y.M., Leung, M.C., Chung, K.K.H. y Cheung, H.Y. (2018). Family Risks and Adolescent Adjustment in Chinese Contexts: Testing the Mediating Role of Emotional Intelligence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3887–3896. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1233-y>
- Cohen, K. (1977). *Statistical power for the behavioral sciences* (Ed. rev.). Academic Press.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Heintzelman, S.J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L.D. y Oishi, S. (2017). Findings All Psychologists Should Know From the New Science on Subjective Well-Being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Elias, M.J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. En M.J. Elias y H. Arnold (Eds.), *The Educators' Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement. Social-Emotional Learning in the Classroom* (pp. 4–14). Corvin Press.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L. y Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2080. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Extremera, N. y Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98–101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Extremera, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>

- Ferraz de Camargo, L. y Rice, K. (2020). Positive reappraisal moderates depressive symptomology among adolescent bullying victims. *Australian Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12288>
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67–73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- García, L., Quintana Orts, C. y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38–45. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.5>
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of Health Psychology*, 23(10), 1378–1386. <https://doi.org/10.1177/1359105316677295>
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S. y de Matos, M.G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303–312. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach* (2ª ed.). Guilford Press.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2019). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333–346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Hsieh, Y.P., Wei, H.S., Hwa, H.L., Shen, A.C.T., Feng, J.Y. y Huang, C.Y. (2019). The Effects of Peer Victimization on Children's Internet Addiction and Psychological Distress: The Moderating Roles of Emotional and Social Intelligence. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2487–2498. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1120-6>
- Kowalski, R.M., Limber, S.P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A.F., Smith, L., Haro, J.M., Vancampfort, D., Stubbs, B. y DeVylder, J.E. (2019). Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12–15 Years From 48 Countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(9), 907–918.e4. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>
- Kulkarni, N. y Patki, S.M. (2019). Fostering Students' Psychological Well-Being Amidst the Threat of Bullying: Emotional Intelligence May Hold the Key. En G. Barton y S. Garvis (Eds.), *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (1ª ed., pp. 97–117). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A.A. y Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Lee, J., Hong, J.S., Resko, S.M. y Tripodi, S.J. (2018). Face-to-Face Bullying, Cyberbullying, and Multiple Forms of Substance Use Among School-Age Adolescents in the USA. *School Mental Health*, 10(1), 12–25. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9231-6>
- Liu, Y., Carney, J.L.V., Kim, H., Hazler, R.J. y Guo, X. (2020). Victimization and students' psychological well-being: The mediating roles of hope and school connectedness. *Children and Youth Services Review*, 108, 104674. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104674>
- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M.M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J.M., Zarhouch, B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D. y Pulido-Martos, M. (2019). Social Support and Emotional Intelligence as Protective Resources for Well-Being in Moroccan Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 528–549). Harper Collins.

- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. y Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Nozaki, Y. (2019). Why do bullies matter?: The impacts of bullying involvement on Adolescents' life satisfaction via an adaptive approach. *Children and Youth Services Review*, 107, 104486. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104486>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Piqueras, J.A., Salvador, M.D.C., Soto-Sanz, V., Mira, F. y Pérez-González, J.C. (2020). Strengths against psychopathology in adolescents: Ratifying the robust buffer role of trait emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17030804>
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., Neto, F. y Extremera, N. (2020). Untangling the Emotional Intelligence-Suicidal Ideation Connection: The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies in Adolescents. *Journal of Clinical Medicine*, 9(10), 3116. <https://doi.org/10.3390/jcm9103116>
- Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2018). Traditional bullying, cyberbullying and mental health in early adolescents: Forgiveness as a protective factor of peer victimisation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112389>
- Quintana-Orts, C., Rey, L., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2019). What bridges the gap between emotional intelligence and suicide risk in victims of bullying? A moderated mediation study. *Journal of Affective Disorders*, 245, 798–805. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.030>
- Quintana-Orts, C., Rey, L. y Neto, F. (2020). Are Loneliness and Emotional Intelligence Important Factors for Adolescents? Understanding the Influence of Bullying and Cyberbullying Victimization on Suicidal Ideation. *Psychosocial Intervention*. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera, N. (2019). When and How Do Emotional Intelligence And Flourishing Protect against Suicide Risk in Adolescent Bullying Victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- Salguero, J.M., Extremera, N., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2015). If You Have High Emotional Intelligence (EI), You Must Trust in Your Abilities: The Interaction Effect of Ability EI and Perceived EI on Depression in Women. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 46–56. <https://doi.org/10.1177/0734282914550384>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y Afifi, T.O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Schoeps, K., Montoya-Castilla, I. y Raufelder, D. (2019). Does Stress Mediate the Association Between Emotional Intelligence and Life Satisfaction During Adolescence? *Journal of School Health*, 89(5), 354–364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P.K., López-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Suldo, S.M., Minch, D.R. y Hearon, B.V. (2015). Adolescent Life Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model. *Journal of Happiness Studies*, 16, 965–983. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9544-1>

- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J.M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M.J., Fernández-Campoy, J.M. y Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Urchaga, J.D., Guevara, R.M. y González, F. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 35, 33–46. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J. y Huebner, E.S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695–707. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9043-z>
- Varela, J.J., Guzmán, J., Alfaro, J. y Reyes, F. (2019). Bullying, Cyberbullying, Student Life Satisfaction and the Community of Chilean Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7>
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society y Education*, 7(2), 109–118. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.527>
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zych, I., Farrington, D.P. y Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>