

INTELIGENCIA EMOCIONAL E ÍNDICES DE *BULLYING* EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BARRANQUILLA, COLOMBIA*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BULLYING RATE IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY AT A PRIVATE UNIVERSITY IN BARRANQUILLA, COLOMBIA

Recibido: 22 de enero de 2010/Aceptado: 23 de noviembre de 2010

FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ**, NAYIR MARÍA ÁVILA LUGO, LUIS ORLANDO MÁRQUEZ CHAPARRO, GLORIA MARTÍNEZ GONZÁLEZ, JANETH MARÍA MERCADO ESPINOSA, JENNIFER SEVERICHE JIMÉNEZ***

Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia

Key words:

Emotional Intelligence, Bullying, Peer Abuse, Educational Psychology, Education.

Abstract

Bullying as behavior that leads to complications in classroom coexistence would have deficiencies associated with emotional skills. Following the ideas of Mayer and Salovey (2007); Fernández-Berrocal and Extremera (2004), emotional intelligence and bullying rate from a hundred volunteer students of psychology at a private university in Barranquilla, were compared. They were also applied the tests: TMMS-24 Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2006) and the checklist *my life at the university* adapted from *My life at school* of Arora (1989) by Vasquez, Ávila, Márquez, Martínez & Mercado (2008). Although they are not conclusive, the results suggest appropriate emotional intelligence and low bullying rate in most of participants; however we must not ignore the probability of manifestations of these behaviors in other members of the sample. For this reason, we suggest to adequate spaces for the strengthening of attention, clarity and emotional restoration skills to counteract manifestations of aggressive behaviour in the classroom.

Palabras clave:

Inteligencia Emocional, *Bullying*, Maltrato entre pares, Psicología Educativa, Educación.

Resumen

El *bullying*, como conducta que genera complicaciones en la convivencia en el aula, tendría como factor asociado deficiencias en las habilidades emocionales. Siguiendo las ideas de Mayer y Salovey (2007); Fernández-Berrocal y Extremera (2004), se compararon la inteligencia emocional y el índice de *bullying* de 100 estudiantes voluntarios de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, aplicándoseles el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2006) y la lista de chequeo *Mi vida en la Universidad* adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez y Mercado (2008). Aun cuando no son concluyentes, los resultados si bien sugieren adecuada inteligencia emocional y bajo índice de *bullying* en la mayoría de los participantes, no debe descartarse la probabilidad de aparición de estas conductas en los restantes miembros de la muestra, por lo cual se sugiere la creación de espacios propicios para el fortalecimiento de habilidades de atención, claridad y reparación emocional que contrarresten al aparición de conductas agresivas y maltratantes en las aulas.

* Este artículo se deriva de la investigación Inteligencia emocional y buentrato como estrategias para la convivencia pacífica en contextos escolares, desarrollado en la línea de Inteligencias Múltiples del grupo de investigación Psicología Educativa (CCRG: COL0038628 categoría B), adscrito al programa de Psicología y al Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CEDEP) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Participaron en diferentes etapas de este proyecto los siguientes estudiantes del Programa Académico de Psicología de la Universidad mencionada, a quienes de paso se les da no solo su respectivo reconocimiento sino también los más sinceros agradecimientos: Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., Mercado, J. y Severiche, J.

** Líder del grupo de investigación Psicología Educativa. Email: fvasquez@unisimonbolivar.edu.co

*** Psicólogos egresados de la Universidad Simón Bolívar.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las Ciencias de la Educación, la Psicología Educativa tiene asiento importante en tanto estudia las condiciones y las repercusiones mentales de la acción pedagógica, ofreciendo entre otras, herramientas teórico-conceptuales y empíricas, que a la postre terminan con algún grado de injerencia en la acción educativa. Aquí se encuadra el problema de investigación abordado donde el bullying, como conducta que genera complicaciones en el clima de la convivencia en el aula, tendría como factor asociado deficiencias en las habilidades emocionales.

Las ideas de Mayer y Salovey (2007); Fernández-Berrocal y Extremera (2006), consideran la inteligencia emocional (IE) como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones en la cognición de forma que el individuo pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente (Grewal & Salovey, 2006). Está compuesto por cuatro dimensiones, elementos o ramas al ser definida de la siguiente manera:

Habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 2007, p. 30).

Los componentes o las cuatro ramas de la IE según Salovey y Mayer derivan gracias al importante

y amplio soporte empírico fruto de más de 17 años de investigación científica sobre el particular. A continuación las presentamos tal cual como las conciben ellos, organizadas jerárquicamente, desde el nivel más básico, la percepción, hasta el más alto y complejo, la regulación emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Dichos componentes o ramas (Salovey & Mayer, 2007) son:

- *Percepción, evaluación y expresión de las emociones:* Esta habilidad se refiere al grado en que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como la percepción de los estados emocionales en otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia.
- *La emoción facilitadora del pensamiento:* Hace referencia a cómo las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.
- *Comprensión y análisis de las emociones:* Abarcaría la capacidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, así como la habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen, es decir, conocimiento emocional.
- *Regulación reflexiva de las emociones:* Esta última habilidad incluiría la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, así como la habilidad para reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información.

Por otra parte, Dan Olweus (1999; 1994; 1993; 1983) dice que son las acciones negativas repetidamente realizadas sobre un alumno por otros que tienen la intención de dañarle. Hoy, y sobre la base de aquella, es ampliado para entenderse entonces como un problema en las relaciones que se traduce en una forma particular de agresión que se repite con la intención de hacer daño y en donde el agresor tiene más poder que la víctima (Pepler, 2007). Así, y de manera más amplia, se puede entender el maltrato entre iguales, el acoso o intimidación escolar, o *bullying* como una situación de maltrato, acoso o intimidación entre iguales, mediante una violencia prolongada, continuada e intencionada, ya sea física, psicológica y/o verbal, llevada a cabo por un individuo concreto o grupo y dirigida hacia un individuo que no es capaz de defenderse, transformándose en víctima.

Las características más comunes del agresor o *bullies* son las que se presentan a continuación:

Avilés (2002) dijo que la actuación de manera hostil y maltratante obedecería a una inhibición de las barreras del comportamiento agresivo, o pobre control de impulsos, por la obtención de recompensas tales como la imposición sobre la víctima. El mismo Avilés en el 2006 encuentra que en la atribución causal que hacían los agresores cuando practicaban maltrato, y a diferencia de las víctimas o de los espectadores de tal práctica, aquellos agresores daban como razón justificada la *provocación*, además le restaban importancia a su comportamiento (*minimización*) como forma de mantener una explicación consistente de lo sucedido. En la misma línea están los hallazgos de Almeida, Lisboa y Caurcel (2007) cuando anotan que los adolescentes que entre-

Rasgos que Identifican a los Intimidadores

- Son mayores a la media del grupo y físicamente más fuertes.
- A menudo son agresivos o violentos con aquellos que consideran débiles o cobardes.
- Se consideran líderes y presentan una considerable autoestima.
- Manifiestan escaso autocontrol en sus relaciones sociales.
- Perciben el ambiente familiar con cierto grado de conflicto.
- Presentan una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo.
- Agresivos y manipuladores con sus hermanos/as, padres y otros o con animales.

Fuente: Aznar, Cáceres, M. & Hinojo, 2007

- Poca preocupación por los sentimientos de otros.
- Otras formas de poder y agresión: abuso sexual, abuso en el noviazgo, delincuencia.
- Síntomas depresivos.
- Síntomas ansiosos.
- Uso de alcohol y otras sustancias.
- Baja motivación y desempeño en el colegio.
- En casos extremos cuando los niños están involucrados tanto en el papel de víctima como el de agresor en la intimidación escolar, pueden experimentar ideación suicida y suicidio.

Fuente: Pepler, 2007

vistaron referían que el maltrato está relacionado con el modo como un individuo piensa, juzga o representa mentalmente este proceso; así, los implicados en la victimización pueden percibir este proceso como natural y a la víctima como extraña, diferente y hasta merecedora de los actos agresivos, lo que según Avilés (2006) se debe a un déficit en la cognición social, una deficiencia en el establecimiento de vínculos sociales y dificultades en las habilidades empáticas, especialmente cuando se trata de reconocer las emociones en la víctima. Esto supone diferencias en el manejo emocional en los actores de estas prácticas y explicarían la mayor participación en las conductas de maltrato entre iguales o *bullying* por parte de los agresores (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García & Fernández, 2006; Ramírez & Justicia, 2006).

Los estudios de Chaux, Molano y Podlesky en Colombia (2007), hallaron que el 21,1% de los escolares de 5º grado y el 14,7% de 9º, fueron víctimas de intimidación escolar en los dos últimos meses; el 21,9% de 5º grado y el 19,6% de 9º habían intimidado en el mismo periodo de tiempo, mientras que el 49,9% de 5º y el 56,6% de 9º habían presenciado intimidación escolar en los últimos dos meses. Con estos datos, los investigadores mencionados sugieren que el promedio nacional estaría por encima de los niveles mundiales y sugieren además, una posible relación bidireccional entre la empatía y la intimidación escolar, como la asociación de esta con un mal manejo de la rabia, especialmente en los escolares de 5º grado. Esta hipótesis empieza a ser confirmada con el estudio de Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), que encontró una correlación negativa entre empatía y agresividad, por lo que afirman que la empatía es un elemento favorecedor de la convivencia escolar.

Entre los múltiples factores asociados a estos comportamientos violentos o maltratantes se encuentran, entre otros, las formas de expresión del poder y más específicamente la autoridad, por lo que ejercerla en forma autoritaria lleva ineludiblemente a maltratar a los demás. También estarían otros factores asociados a los valores sociopersonales, en donde su ausencia explicaría la presencia de conductas agresivas y antisociales con repercusiones negativas en la convivencia escolar (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006). Otros factores se asociarían a la dinámica emocional de las personas, como habilidades verbales deficitarias, aislamiento emocional, dificultades de comunicación y labilidad emocional (Arredondo, Knaak, Lira, Silva & Zamora, 1998); también se encuentran otras como la incapacidad para resolver problemas o conflictos adecuadamente, falta de, o pobre control de impulsos y emociones, y carencia afectiva.

Esto resulta particularmente importante por cuanto existen evidencias empíricas que muestran que las deficiencias en competencias socioafectivas que dependen de la inteligencia emocional (de aquí en adelante IE), afectan a los alumnos dentro y fuera del aula. Así, bajos niveles de IE en poblaciones escolarizadas se asocia al menos con: Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución en cantidad y calidad de las relaciones humanas, descenso en el rendimiento académico, consumo de sustancias adictivas y aparición de conductas disruptivas en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Barraca y Fernández, 2006).

Las personas con actitudes intolerantes se diferencian de las que no las tienen, entre otras cosas, por la

poca claridad emocional en la forma como perciben son tratados por otras, lo que las hace hostiles con las más débiles; cuando la percepción que tiene es de haber sido tratados injustamente las conduce a un estado de *alta activación emocional* que interfiere los procesos cognitivos superiores (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004).

Mientras, los estudios realizados en España, y que en su momento fueron objeto de análisis por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), muestran a la IE como factor explicativo del rendimiento escolar cuando la buena salud mental juega como mediadora entre estas dos variables. Así, y de acuerdo con Goleman (1996), las habilidades de IE serían clave para los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y el clima escolar en cualquier organización educativa. Además, se han encontrado relaciones positivas entre la habilidad para manejar las emociones y la calidad de las interacciones sociales entre estudiantes (Lopes, Brackett, Nezlek, Shütz, Sellin & Salovey, 2004), específicamente con la actitud prosocial, donde la IE tiene un mayor peso predictivo (Guil, Gil-Olarte, Mestre & Núñez, 2006).

En últimas, los procesos de interacción social y las habilidades para relacionarse con otras personas las adquieren los niños, niñas y jóvenes en los diferentes entes socializadores. Las organizaciones educativas, como uno de esos entes, han perdido liderazgo en cuanto a la enseñanza de habilidades sociales que favorezcan la convivencia pacífica. Se observa al interior de ellas relaciones de poder basadas en el autoritarismo. Por tan solo mencionar un ejemplo, los docentes necesitan este autoritarismo para *poder ejercer el poder*, es decir, para influir sobre los educandos en sus labores de aprendizaje y disciplina. Es un poder que se traduce en la subyugación, domi-

nación, opresión, intimidación, castigo, imposición de parte de la figura del docente sobre sus alumnos, lo que se traduce en relaciones sociales basadas en la coerción, la inequidad y la violencia que, con el tiempo y la desidia, se va enquistando en el aula, lo que termina con su validación social y legitimización institucional (Vásquez, 2007b; Vásquez & Durán, 2007; Vásquez, 2007c). De esta manera se institucionaliza el maltrato: desde las personas que tienen el poder hacia las más vulnerables, que en el ámbito educativo estaría representado por los educandos, comenzando así un círculo vicioso creciente cada vez más difícil de romper, pues bajo las relaciones dominantes, sumisas y obedientes, se conforman las personalidades autoritarias (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004).

En esta investigación se tuvo por objetivo general la descripción de la inteligencia emocional percibida y los índices de *bullying* en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Barranquilla. Por objetivos específicos, los siguientes:

- Describir las dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y regulación emocional.
- Identificar el índice de *bullying* y el índice general de agresión.
- Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional con los índices de *bullying*, el género, edad, jornada de estudio.

MÉTODO

Tipo de estudio

En esta investigación se hizo inicialmente la medición de las variables de manera separada buscando la

mayor precisión posible. Pero se llega más allá, se dio respuesta a unos objetivos de comparación, confrontándose las dos variables del estudio, inteligencia emocional y el *bullying*, con subvariables o categorías tales como el género y la edad de los participantes, para luego compararse entre sí estas dos variables mencionadas, por lo que se termina trabajando con un diseño descriptivo-comparativo que, según Abello y Madariaga (1981, p. 101)... describe las principales modalidades de formación, estructura, cambio y comparación de un fenómeno... con otros pero sin intentar determinar causales.

Participantes

En esta investigación participaron 100 adolescentes de uno y otro género matriculados en el programa de Psicología de una universidad privada de Barranquilla y que accedieron voluntariamente a partir de convocatoria a participar del estudio, conociendo con antelación las condiciones de privacidad que se le darían a los resultados. La técnica de muestreo empleada fue, por tanto, la accidental, descrita como aquella donde las personas se encuentran o llegan al estudio por casualidad (Clark-Carter, 2002).

Instrumentos

Los instrumentos aplicados fueron el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida; puntualmente, *atención*, *claridad*, *regulación* y que responde al modelo de IE de Cuatro Ramas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Este cuestionario es una adaptación del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y

Palfai de 1995, con consistencia interna de más de 0,80 para cada dimensión en sus dos versiones. En estudios realizados en la ciudad de Barranquilla, contexto donde también se llevó a cabo esta investigación, su coeficiente de confiabilidad fue de .88 (Campo, Cervantes, Fontalvo, García & Robles, 2009), por lo que el cuestionario es adecuado a las características poblacionales. Cada dimensión consta de 8 ítems a los que se responde sobre una escala tipo Likert de 5 puntos. Para establecer los índices de *bullying* se utilizará la lista de chequeo Mi Vida en la Escuela de Arora (1989) adaptada para el medio académico de la ciudad de Barranquilla (Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez & Mercado, 2008). Consta de 46 ítems con 4 posibilidades de respuesta (nunca, una vez, algunas veces, muchas veces).

Procedimiento

Se aplicó el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y *Mi vida en la Universidad* adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez y otros (2008) a la muestra de 100 sujetos previo consentimiento de los mismos. La calificación de los instrumentos se realizó manualmente y se analizaron los resultados con un programa de amplio uso como es la tabla dinámica de *Microsoft Excel* 2007 pertinente para el tipo de datos recogidos (Nicol & Pexman, 2007).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se presentan los datos en términos porcentuales coherentes con el tipo de variables que se estudiaron (de tipo cualitativas) y el nivel de medición logrado en ellas

(nivel ordinal) (Clark-Carter, 2002; Kantowitz, Roediger III & Elmes, 2001; Cohen & Manion, 1990). Dicho análisis de datos se hizo a partir de un programa de amplio uso como es la tabla dinámica de *Microsoft Excel* 2007 pertinente para el tipo de datos recogidos (Nicol & Pexman, 2007).

Como ya se mencionó, las dimensiones analizadas fueron: *atención*, *claridad* y *reparación emocional* en un total de 100 estudiantes del programa de Psicología matriculados en las jornadas diurna y nocturna de una universidad privada de Barranquilla, en edades comprendidas entre los 15 y 20 años, siendo 84 mujeres y 16 varones, por lo que los resultados fueron discriminados teniendo en cuenta las subvariables o categorías género (tabla 1), edad (tabla 2) y grupo académico de las jornadas diurna y nocturna (tabla 3).

En cuanto a la situación de maltrato entre iguales o *bullying*, se utilizó la lista de chequeo *Mi vida en la Universidad* adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez y otros (2008), que da cuenta de la percepción que tiene la víctima y busca conocer la inten-

sidad con que ese maltrato se produce. Se busca diferenciar la incidencia que se produce de manera *ocasional*, de aquel que se da *con más frecuencia* y *de forma sistemática*.

A continuación se detallan los resultados obtenidos luego de la medición de las variables inteligencia emocional y maltrato entre iguales o *bullying*.

De manera general, la tabla 1 indica que la mayoría de la muestra de los estudiantes del programa de Psicología de la universidad privada de Barranquilla donde se realizó el estudio, perciben un manejo de su inteligencia emocional entre excelente y adecuado, particularmente en las dimensiones claridad y reparación emocional, no siendo tan así en la dimensión atención emocional, especialmente para el caso de los varones.

Particularizando cada dimensión, se aprecia que apenas un poco más de la mitad de las alumnas (indicadas como mujeres en las tablas con un 57,1%) obtuvo una puntuación adecuada en la dimensión denominada atención emocional, lo que las caracteriza como perso-

Variable 1: Inteligencia Emocional

Tabla 1. Inteligencia Emocional Percibida discriminada por género (n=100)

DIMENSIONES IE	CARACTERÍSTICA	HOMBRES %	MUJERES %
ATENCIÓN	Presta poca atención	37,5	25,0
	Adecuada atención	37,5	57,1
	Presta demasiada atención	25,0	17,9
CLARIDAD	Debe mejorar su claridad	37,5	17,9
	Adecuada claridad	62,5	50,0
	Excelente claridad	0,0	32,1
REPARACIÓN	Debe mejorar su reparación	12,5	11,9
	Adecuada reparación	68,8	50,0
	Excelente Reparación	18,8	38,1

nas observadoras y reflexivas de sus estados emocionales. Esto significa que valoran y examinan sus estados afectivos, centrándose y maximizando su experiencia emocional. También significa que vigilan, sin exageraciones, el desarrollo de sus estados de ánimo en un esfuerzo por comprenderlos, hecho que les permite llevar a cabo estrategias de regulación emocional más adaptativas (Vásquez, Aguirre, Angulo, Molina & Torregroza, 2006).

Estos resultados son de mucha relevancia, pues, significan que vigilar en todo momento el progreso de los estados de ánimo no necesariamente va seguido de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias. Es probable entonces que aquellos estudiantes que presentan bajos o exagerados niveles de atención a sus emociones, como parece ser el caso de los alumnos (indicados como hombres en las tablas con más del 62% entre estas dos categorías); es decir, aquellos que no consideran relevante sus estados afectivos o, por el contrario, los hipervigilan, no utilicen o les sirva de muy poco esta información para regular sus estados anímicos. Así, manejarían niveles poco adecuados de estrés y se dejarían influenciar por los problemas que les rodean. También se caracterizarían por poseer no solo una inadecuada percepción de sus propios sentimientos sino de los estados afectivos de los demás, lo que no contribuiría al establecimiento de relaciones empáticas con sus familiares, amistades, docentes, compañeros o pares, entre otros.

Ya se señaló el papel que jugaría la capacidad de poder entender los estados emocionales de los demás (empatía) en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Chaux y otros (2007); Martorell y otros (2009) así lo sugieren en sus estudios, pues pocas habili-

dades en cuanto a la atención prestada a las emociones propias y de los demás redundaría en la calidad de las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes en el aula, pudiendo convertirse estas en elemento de-estabilizador no solo del rendimiento académico y del aprendizaje, sino también del clima escolar tal y como lo señala Goleman (1996).

Más de la mitad de la muestra obtuvo puntuaciones adecuadas o excelentes en la dimensión claridad emocional (62,5% en alumnos y 82,1% en alumnas sumando las dos categorías: niveles medio y alto de claridad emocional respectivamente). Se caracterizarían, en consecuencia, por poseer habilidades para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, yendo más allá del simple sentirse bien o mal. Estas características les facilitarían reconocer el origen de sus emociones, qué acontecimientos esperar durante la experiencia de esas emociones (reacción fisiológica, respuestas motoras, pensamientos) y sus consecuencias, ayudándoles así en la comprensión emocional intrapersonal (Vásquez & otros, 2006).

Asimismo, los alumnos que fácilmente identifican una emoción específica durante situaciones de estrés pasarían menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, invirtiendo por esto menos recursos cognitivos, lo que les permitiría a su vez evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o asumir estrategias de afrontamiento más adaptativas (Vásquez, 2008). De hecho, es más probable que los alumnos y alumnas con baja claridad emocional y que estén confundidos sobre sus emociones (37,5% y 17,9% respectivamente), reaccionen de manera impredecible y

a menudo problemática, ante situaciones emocionales estresantes, sea dentro o fuera del contexto de formación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Se destaca que el 32,1% de las alumnas mostraron puntuaciones elevadas en claridad emocional, lo cual se asociaría con diferentes dimensiones de salud general, menor tendencia a la supresión de pensamientos, mayor satisfacción vital y estrategias de afrontamiento positivas. Esto estaría relacionado con una mejor autoestima y satisfacción interpersonal, menor vulnerabilidad al estrés, menor depresión, menor tendencia a desarrollar trastornos de personalidad y una mejor adaptación a situaciones estresantes en las distintas actividades que desarrollen, entre ellas, por supuesto, aquellas que particularmente se desarrollan dentro del aula y todas las referidas al ámbito académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Al igual que la anterior, esta dimensión de la inteligencia emocional es también clave para desarrollo o no de conductas maltratantes, pues aquellos estudiantes con habilidades para la claridad de sus emociones podrán seguramente manejar de manera más adecuada y adaptiva los inevitables periodos de estrés académico a los que se ven sometidos durante sus labores académicas, especialmente en los periodos de evaluaciones parciales o finales que es donde el estrés llega a sus niveles más altos y en donde podrán seguramente hacer un mejor manejo de las situaciones conflictivas que se presenten en el aula como producto de la interacción que se da entre compañeros para dar respuestas a los compromisos de orden académicos, grupales o individuales, no ocurriendo lo mismo, muy probablemente, con aquellos

estudiantes que presenten un manejo inadecuado de su capacidad para tener claridad emocional. Esto puede evidenciarse en estudios que encontraron correlaciones positivas entre altos niveles de inteligencia emocional y *engagement* académico o actitudes favorables hacia el estudio, y negativas con los niveles de estrés y *burnout* en estudiantes universitarios (Extremera, Rey & Durán, 2007; 2005).

Por otra parte, se aprecia que más de la mitad de los estudiantes obtuvo puntuaciones adecuadas en la dimensión reparación emocional (68% alumnos y 50% alumnas), por lo que se puede decir que estos se caracterizan por tener cierta capacidad o habilidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Precisamente, el objetivo de la dimensión reparación es recoger las capacidades individuales de regulación emocional de forma estable en el tiempo, evaluando los intentos activos del individuo por invertir las emociones negativas hacia una dirección más positiva, por ejemplo, planeando o imaginando algo agradable, calmándose o generando perspectivas diferentes.

El 38,1% de las alumnas y más del 18% de los alumnos presentan niveles de reparación alta, sugiriendo que podrían superar emocionalmente algunas experiencias de vida que le generen conflictos, dificultades, disgustos, contratiempos, fracasos o frustraciones, transformándolas en situaciones positivas, lo que convertiría la capacidad de regulación y reparación emocional en un factor protector de salud mental y de búsqueda de bienestar general (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Sin embargo, más del 10% tanto en alumnos como alumnas presentan baja reparación emocional,

por lo que es probable que no puedan sobreponerse a los cambios emocionales cotidianos generados por relaciones interpersonales y/o familiares disfuncionales. Así, vivir experiencias altamente negativas, no les permitiría el despliegue de las capacidades propias de esta dimensión, como tampoco la de resiliencia que está asociada a ellas.

Es sabido que en el aula se generan toda clase de dinámicas y de interacciones sociales, por lo que la probabilidad de que estas en muchas ocasiones no necesariamente resulten del todo positivas o satisfactorias es de considerar con mucha atención ya que podrían provocar toda clase de emociones negativas en quien las vive. Las habilidades de la inteligencia emocional, puntualmente la capacidad de hacer reparación de las emociones, resulta ser de suma importancia en tanto permite a los estudiantes poder realizar procesos cognitivos de metaevaluación de sus estados emocionales en las circunstancias descritas, pudiendo hacer reflexión consciente de ellos y sus implicaciones en sus pares, con la posibilidad de poderlas adecuar a expresiones más adaptativas o el cambio definitivo a emociones positivas que no atenten contra la integridad física, psicológica y social de sus compañeros de aula, en últimas, que no atente contra los derechos de los demás.

Siguiendo con el análisis de la reparación emocional se destacan, por último, las mejores puntuaciones de las alumnas frente al TMMS-24, especialmente en el nivel de excelencia en reparación emocional, por lo que 31,8% de estas estarían mejor preparadas que los alumnos para realizar los procesos de regulación consciente y cambio de emociones durante situaciones conflictivas en el aula.

Con todo lo dicho hasta aquí, se puede afirmar entonces que la relación entre atención, claridad y reparación emocional en el despliegue de las competencias propias de la inteligencia emocional en general es muy fuerte y estrecha, ya que sería muy complicado lograrlas sin una adecuada capacidad de identificación, discriminación, recuperación y autorregulación de la experiencia emocional. Esta integración supone mantener un manejo equilibrado de cada una, y entre unas y otras, seguramente indispensable para alcanzar logros importantes de tipo personal y de orden educativo. En cuanto a este último se podrían señalar aquellos relacionados con el rendimiento académico, el manejo del tiempo para las actividades académicas, la atención adecuada a las prioridades de estudio, la disposición a la evaluación, el “bloqueo” frente a las diferentes formas pedagógicas como las exposiciones, desarrollo de trabajos en equipo y la capacidad de cooperación, manejo del estrés académico, contribución o participación en el clima escolar, entre otras (Vásquez, 2008).

Los anteriores resultados evidencian la diferencia entre los géneros femenino y masculino como lo han comprobado ya otros estudios, por ejemplo: Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), donde la tendencia es que sean más las mujeres las que presenten mejores puntuaciones frente a la prueba del TMMS-24, traduciéndose esto en mejores niveles de atención, claridad y reparación emocional en ellas que en los hombres, explicado acaso por una formación familiar y una exigencia social hacia la mujer a que haga un mejor uso de su capacidad de interpretación y expresión emocional, a diferencia de los hombres que como bien se sabe se ven más que obligados, por factores de orden social y

cultural, a reprimir casi que cualquier expresión afectiva: culturas machistas como las que rodean a los alumnos de la muestra que participaron en este estudio, por ejemplo, son patrocinadoras de la imagen de un varón rudo, poco expresivo y poco preocupado por la comprensión y expresión de sus propias emociones. A esto se suma que son pocas las instituciones que dedican parte de su tiempo a promover el desarrollo de las capacidades emocionales promoviendo otras habilidades de tipo cognitivo (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006).

tan solo un 9,1% después de los 18 años.

Por otro lado, al observar a las alumnas, por ejemplo, se aprecia que estas también tienden a mejorar la percepción de la dimensión claridad emocional al ir de un grupo a otro, pasando del 76,6% al 88,6% si se toma como referente el porcentaje acumulado entre las categorías adecuada y excelente claridad emocional.

En el caso de la reparación emocional ocurre algo

Tabla 2. Inteligencia Emocional Percibida discriminada por edad (n=100)

DIMENSIONES IE	CARACTERÍSTICA	HOMBRES		MUJERES	
		%	%	%	%
		15-17		18-20	
ATENCIÓN	Presta poca atención	20,0	20,4	45,5	31
	Adecuada atención	20,0	59,2	45,5	54,3
	Presta demasiada atención	60,0	20,4	9,1	14,3
CLARIDAD	Debe mejorar su claridad	40,0	20,4	36,4	11,4
	Adecuada claridad	60,0	42,9	63,6	54,3
	Excelente claridad	0,0	36,7	0,0	34,3
REPARACIÓN	Debe mejorar su reparación	20,0	14,3	9,1	8,6
	Adecuada reparación	40,0	46,9	81,8	57,1
	Excelente reparación	40,0	38,8	9,1	34,3

Al analizar los datos que arroja la tabla 2, se aprecia que el paso de un grupo etéreo a otro mejoraría, en términos generales, la percepción que se tiene de la propia inteligencia emocional; es decir, al pasar de la adolescencia a la juventud, la percepción sobre la atención, la claridad y la reparación emocional tendería a mejorar. Las cifras así lo confirman, pues, por un lado, son más los alumnos de 18 a 20 años de edad los que prestan adecuada atención a sus emociones (45,5%) que los de 15 a 17 años (20%), y cada vez menos los que prestan demasiada atención a las mismas, pasando del 60% a

similar, pues también se observa el aumento en unos puntos porcentuales tanto en alumnos como en alumnas, incrementándose del 80% al 90,9% en los varones y del 85,7% al 91,4% cuando se toma como referente el porcentaje acumulado entre las categorías adecuada y excelente reparación emocional.

Se advierte que son escasos, o al menos poco conocidos, los estudios que establezcan algún tipo de comparación o diferenciación entre diferentes grupos etéreos. A la fecha no se encontraron investigaciones a nivel

local, regional, nacional o internacional que realizaran comparaciones en las medidas de inteligencia emocional entre personas de diferentes grupos de edad, menos aun si se trataba de comparaciones entre subgrupos dentro de un mismo periodo evolutivo como el que se hizo acá. Los hallazgos aquí mostrados, plantean la necesidad de trabajos científicos sobre inteligencia emocional que incluyan este tipo de categorías o subvariables, pues no solo permitiría observar con rigurosidad la génesis y el progreso de la inteligencia emocional y sus distintas dimensiones, sino también las manifestaciones particulares en cada etapa, los cambios y crisis que eventualmente va sufriendo mientras se avanza en el ciclo evolutivo, entre otras, que permitiría tener una mejor y mayor comprensión sobre el constructo y la posibilidad de poder intervenir en y desde ella, en las diferentes situaciones, momentos y espacios en los que así se requiera.

Variable 2: *Bullying*

A continuación se presentan los resultados respecto al *bullying*, exponiendo la prevalencia en términos de percepción del fenómeno por parte de los estudiantes que participaron en este estudio (tabla 3), la forma que adquiere el maltrato y su relación con el género (tabla 4), la edad (tabla 5) y la jornada académica (tabla 6). Aunque hubiese sido interesante conocer la incidencia desde

las distintas perspectivas participantes en el *bullying*: víctimas, agresores y espectadores, por el instrumento elegido: *Lista de Chequeo Mi vida en la Universidad*, adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez y otros (2008), los resultados dan cuenta solamente de la víctima y busca conocer la intensidad con que ese maltrato se produce. Se busca diferenciar la incidencia que se genera de manera *ocasional*, de aquel que se da *con más frecuencia* y *de forma sistemática*.

Basados en los datos que arroja la tabla anterior, se infiere que la muestra que participó en el estudio tiene un bajo índice de *bullying*, incluso un bajo índice general de agresión, esto posiblemente se deba a que es un grupo de alguna manera recientemente conformado, ya que si bien muchos de ellos proceden de organizaciones educativas donde convivieron con muchos pares por seis años, o hasta más si iniciaron su proceso de escolarización desde la básica primaria, esos compañeros no resultan ser los mismos con los que ahora convive en el ámbito universitario, donde incluso aquellos que están en semestres más altos, todavía están en un proceso de reconocimiento y adaptación, de creación y fortalecimientos de nuevas relaciones con sus pares y quizás aún no se ha conformado algún tipo de *alianzas estratégicas* por afinidad u otra cosa, para hacerse competencia entre ellos mismos, por lo que sería muy apresurado pensar

Tabla 3. Índice de *Bullying* e Índice General de Agresión (n=100)

DIMENSIONES <i>BULLYING</i>	AUSENCIA %	BAJO %	MEDIO %	ALTO %
MALTRATO FÍSICO	94,2	1,8	2,7	1,3
MALTRATO VERBAL	88	4,3	4,5	3,2
MALTRATO SOCIAL	90,4	3,6	4,7	1,3
MALTRATO PSICOLÓGICO	84,8	7	6,5	1,9

que se puedan presentar conductas *bullying* como tal en esta clase de grupos.

Además, cabe decir que desde los estudios de Olweus en 1993 se creía existía una tendencia a la disminución de este tipo de conductas en la medida que se va dando o se da en forma definitiva, el tránsito de la adolescencia a la juventud (Pepler, 2007; Benítez & Justicia, 2006). La conducta *bullying* pareciera desaparecer en este cambio de periodo o ciclo evolutivo al parecer porque el escenario natural ya no existe, además se empieza a superar una etapa, la de la adolescencia, ocurriendo nuevos ajustes a nivel cognitivo, afectivo y social, y de allí que tienda a considerarse tal desaparición, pero al revisar la trayectoria del desarrollo del poder como núcleo que explica las conductas *bullying*, se observa posteriormente con agresiones en el noviazgo y abuso marital; con agresiones en pandillas; en acoso sexual y acoso laboral (Pepler, 2007). De todas formas, estudios como los de Hoyos, Romero, Valega y Molineros (2009) confirman que si bien no es alarmante la presencia de estas conductas en estudiantes de educación superior en la ciudad de Barranquilla, no deja de ser preocupante la incidencia del maltrato entre iguales en estos contextos.

Por lo anterior, los porcentajes que se muestran si bien son alentadores, pues como ya se anotó reflejan

índices bajos de agresión y de conductas *bullying*, no se debe hacer caso omiso a los mismos, pues aunque bajos, evidencian que más del 1% de la muestra, por ejemplo, ha experimentado muchas veces en el semestre (indicado como nivel alto en la tabla y en la gráfica 3) conductas agresivas sea de manera física, psicológica, verbal o social; que más del 2% de la muestra ha experimentado maltrato físico en un nivel medio (o más de una vez) y más del 4% han experimentado cualquiera de las otras manifestaciones de agresión. Además, el 1% ha experimentado maltrato físico, y entre el 3% y el 7% ha experimentado conductas agresivas desde lo psicológico, social o verbal al menos una vez en este último semestre.

Por otra parte, los resultados encontrados evidencian que, cuando ocurre, el maltrato que más se presenta es el de tipo *psicológico*, pues más del 15% de la muestra lo ha vivido de alguna manera, una o varias veces (ver tabla 3), en contraposición a lo que han encontrado otros estudios donde el tipo de maltrato que predomina es el tipo *físico* (Díaz, Prados & Ruiz-Veguilla, 2004; Aznar & otros, 2007).

Según el género, se encontraría una mayor percepción de maltrato por parte de los varones, sintiendo que son más agredidos verbal y psicológicamente, mientras que las mujeres cuando perciben agresiones, estas serían

Tabla 4. Índice de *Bullying* e Índice General de Agresión según el género (n=100)

DIMENSIONES BULLYING	AUSENCIA %		BAJO %		MEDIO %		ALTO %	
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.
MALTRATO FÍSICO	94,8	94,0	0,0	2,2	4,2	2,4	1,0	1,4
MALTRATO VERBAL	83,3	88,9	5,2	4,2	6,3	4,2	5,2	2,8
MALTRATO SOCIAL	91,7	90,2	6,9	2,9	0,7	5,4	0,7	1,5
MALTRATO PSIC.	80,5	85,4	9,3	6,5	7	6,4	3,1	1,6

del tipo social y físico, no apoyando así los hallazgos de Reátiga y Hoyos (2007) que encontraron más frecuente al maltrato físico en varones y el psicológico en mujeres, ni la hipótesis de Benítez y Justicia (2006) donde parece que los varones utilizarían más las agresiones directas, siendo más comunes entre las mujeres las agresiones indirectas como la exclusión social (ver tabla 4).

De todas maneras, el que los resultados arrojan por esta investigación no apoyen los hallazgos de otras como las mencionadas arriba, no conduce a que de inmediato se deba refutar los planteamientos teóricos sobre la agresión entre pares o *bullying*. Más bien se propone la realización de más investigaciones que repliquen el procedimiento empleado acá en contextos similares pero con muestras más grandes, con la utilización de estadígrafos más complejos; por otro lado, podrían adelantarse investigaciones de mayor profundidad en el conocimiento como, por ejemplo, de corte correlacional, que arrancarían justo desde donde se llega con esta descripción, justificable por el hecho de ser la primera a nivel local, regional, nacional e internacional que se acercara al estudio de las dimensiones de la inteligencia emocional y del *bullying*.

Aun cuando los datos mostrados por la tabla 5 no son lo suficientemente discriminadores como para establecer si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de edad en los que se dividió la muestra para efectos del análisis de la variable *bullying* y sus distintas dimensiones, con ellos, sí podría corroborarse una vez más la idea ya mencionada antes relacionada con que si bien no se encontró evidencia de índice de *bullying* ni agresión general en la muestra evaluada, tampoco puede descartarse la presencia de estas conductas dentro del grupo sin importar la edad.

Para que en un grupo se pueda indicar la presencia del fenómeno del *bullying*, debe haber maltrato físico y de otros tipos de maltrato como el psicológico, el social y el verbal de manera repetitiva y recurrente en el tiempo sobre un mismo individuo o grupo de individuos (Avilés, 2006; 2002). Por esto, sería conveniente la realización de estudios de corte longitudinal, a mediano y largo plazo, de tal suerte que se pueda indagar sobre la evolución de esta variable y poder así determinar con mayor precisión la presencia o no de la misma, pues los resultados hallados en este estudio, por fortuna, están lejos de confirmarla.

Tabla 5. Índice de *Bullying* e Índice General de Agresión según la edad (n=100)

DIMENSIONES	AUSENCIA %		BAJO %		MEDIO %		ALTO %	
	15-17	18-20	15-17	18-20	15-17	18-20	15-17	18-20
<i>BULLYING</i>								
POR EDAD								
MALTRATO FÍSICO	94,4	93,8	2,2	1,4	2,2	3,3	1,2	1,4
MALTRATO VERBAL	87,3	87,3	4,3	5,1	5,6	4,7	2,8	2,9
MALTRATO SOCIAL	90,1	90,6	3,5	3,9	5,1	4,6	1,2	1,0
MALTRATO PSIC.	85,0	81,5	6,9	9,8	6,3	6,8	1,9	1,9

Tabla 6. Índice de *Bullying* e Índice General de Agresión según el grupo y jornada académica (n=100)

VARIABLE	AUSENCIA %			BAJO %			MEDIO %			ALTO %		
	G A	G B	G N	G A	G B	G N	G A	G B	G N	G A	G B	G N
POR JORNADA												
MALTRATO FÍSICO	95,8	91,3	97,9	1,2	3,0	0,0	1,7	4,5	1,0	1,3	1,1	1,0
MALTRATO VERBAL	85,8	87,9	93,8	4,6	5,3	3,1	3,8	5,3	3,1	5,8	1,5	0
MALTRATO SOCIAL	92,8	86,1	96,5	3,1	4,3	2,8	3,6	7,3	0,0	0,6	2,3	0,7
MALTRATO PSICOLÓGICO	86,6	81,8	87,5	5,9	8,5	5,5	5	8,2	5,5	2,5	1,4	1,6

Según el horario en que toman sus asignaturas, los estudiantes de la jornada diurna manifiestan en mayor medida percepción de maltrato entre iguales o *bullying* que aquellos que están cursando sus asignaturas en la jornada de la noche, y los que están en los grupos B, un poco más que sus similares del A, siendo el maltrato verbal y psicológico los más relevantes de la muestra estudiada (ver tabla 6).

Como en el caso de la inteligencia emocional, acá también se advierte que son escasos, o al menos poco conocidos, estudios que establezcan algún tipo de comparación o diferenciación entre diferentes grupos etáreos. A la fecha no se encontraron, como en aquel caso, investigaciones a nivel local, regional, nacional o internacional que realizaran comparaciones en las medidas de *bullying* o del índice general de agresión entre personas de diferentes grupos de edad, menos aun si se trataba de comparaciones entre subgrupos dentro de un mismo periodo evolutivo como el desarrollado acá. Los hallazgos aquí mostrados, plantean la necesidad de trabajos científicos sobre la temática del *bullying* y la agresión entre pares, que incluyan este tipo de categorías o subvariables, pues no solo permitiría observar con rigurosidad la génesis y el progreso del mencionado fenómeno y sus distintas dimensiones, sino también las manifestaciones

particulares en cada etapa, los cambios y crisis que eventualmente va sufriendo mientras se avanza en el ciclo evolutivo, entre otras, que permitiría tener una mejor y mayor comprensión sobre el mismo, con la posibilidad de poder plantear, a futuro, estrategias claras y pertinentes de intervención en las diferentes situaciones, momentos y espacios en los que así se necesite.

Si bien se advirtió que este estudio llegaba a un nivel meramente descriptivo, justificándose esto por el hecho de ser uno de los primeros en realizarse involucrando una y otra variable a nivel local, regional, nacional o internacional, lo que es fácilmente evidenciable por la escasa o nula literatura que aborde la relación de tales temas, no quiere decir que no se intente, como se señalara al inicio de este capítulo, la aproximación a una integración e interpretación de los datos hallados de manera conjunta, de manera muy sucinta por demás.

Así las cosas, se debería empezar diciendo que los niveles tanto de la inteligencia emocional, como de los índices de *bullying* y de agresión general son adecuados en la muestra estudiada, cuestión esta que termina mostrando un panorama bastante alentador, ya que las estadísticas sobre la intimidación, el abuso y el maltrato escolar entre pares en Colombia están por encima de

la media mundial, tal y como lo evidencia el caso de la muestra de alumnos y alumnas colombianos de 5o a 9o grado estudiada por Chauv y otros (2007), pero que al ser cotejados con los resultados encontrados en el presente estudio, reflejaría una ostensible disminución de los comportamientos agresivos entre estudiantes cuando ingresan o están en el ámbito universitario. Además, el mismo estudio de Chauv y otros (2007) sugiere que la empatía, variable relacionada con las habilidades de inteligencia emocional, está en estrecha relación con la intimidación escolar; así, un mal manejo de la rabia estaría relacionada con una baja empatía en los escolares de 5o grado de su muestra. Cuestión que ratifican los estudios de Martorell y otros (2009) cuando encuentran una correlación negativa entre empatía y agresividad, sugiriendo así a la empatía como un elemento favorecedor de la convivencia escolar.

Se sabe de varios estudios que establecieron relaciones inversamente proporcionales entre variables de tipos emocionales y afectivas, cercanas o parecidas a la inteligencia emocional, con conductas agresivas. Estos estudios también fueron ya citados en capítulos anteriores, por ejemplo: Barraca y Fernández (2006); De la Fuente y otros (2006); Extremera y Fernández-Berrocal (2004); Arredondo y otros (1996).

La imagen que se tiene de sí mismo en cuanto al aspecto emocional, depende en esencia del autocontrol o autorregulación que se hace de las emociones y su expresión, esto es, inteligencia emocional, permitiendo la detección de pensamientos irracionales o disfuncionales para reemplazarlos por otros más adecuados (Álvarez, González, Soler, Rodríguez & Álvarez, 2008), favorecien-

do no solo la focalización de los procesos atencionales en la solución de problemas emocionales, lo que Mayer y Salovey (2007) denominan como *facilitación emocional del pensamiento*, sino también la *reparación emocional* o regulación y cambio consciente de los estados emocionales.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Partiendo todo lo anterior, se puede seguir afirmando que los resultados hallados son alentadores porque evidencian la percepción de niveles adecuados de inteligencia emocional; esta y sus distintas dimensiones, podrían estar sirviendo como variable que contrarresta la aparición de conductas *bullying*; en otras palabras, los niveles de inteligencia emocional percibida hallados en esta investigación, parecen contribuir en la disminución de las conductas agresivas, favoreciendo la creación de espacios de convivencia pacífica en las aulas de los estudiantes del programa de Psicología de la universidad privada de Barranquilla. Convivencia que al decir de Arango (2007), solo sería posible desde la expresión amorosa de sentimientos; o sea, desde la verdadera expresión de la sensibilidad y la afectividad humana en los procesos de convivencia, lo que favorecería la calidad de las relaciones de los estudiantes involucrados y, por ende, su calidad de vida.

A lo anterior se suma que sería importante indagar y profundizar en futuros estudios sobre el papel que jugarían la edad y el género en la aparente disminución del *bullying* y en el aumento de la inteligencia emocional, y cómo podría estar todo esto relacionado, por ejemplo, con el manejo del rendimiento académico (Vásquez,

Buzón, Garay, Navarro, Rivera & Sepúlveda, 2009) y el estrés académico (Malo, Campo, Vásquez, en curso).

No obstante la apreciación anterior, se debe tener cuidado con alguno de los resultados hallados, particularmente con los porcentajes poco desestimables de estudiantes con baja claridad y reparación emocional, y con excesiva o baja atención emocional, pues si bien es cierto que una vez más se reitera la tendencia favorable de los mismos, mirados con algún detenimiento podrían encontrarse situaciones en las que algunos estudiantes estarían propensos a desencadenar comportamientos *bullying* o intimidatorios frente a sus pares, pues la baja o exagerada tendencia en cuanto al manejo de la atención emocional en un porcentaje poco desestimable de la muestra (62% como porcentaje acumulado entre estas dos categorías), los llevaría a tener una inadecuada percepción de sus emociones y de las de los demás compañeros de estudio, afectando la posibilidad de establecimiento de relaciones empáticas con ellos.

Todo esto lleva a pensar la importancia que tiene que los estudiantes posean o adquieran las habilidades propias de la inteligencia emocional, pues cuando son capaces de ser consciente frente a sus emociones, de tener claridad frente a ellas y de regularlas reflexivamente para repararlas, es menos probable que en el aula se generen conductas impulsivas, *bullying* o agresivas entre ellos o frente a sus docentes. Es más, con habilidades de inteligencia emocional es muy probable que busquen comportamientos cada vez más adecuados para la resolución pacífica de los conflictos mejorando sin duda el clima de la clase. Así, hay estudios que demuestran

claramente la correlación negativa entre niveles altos de inteligencia emocional y salud mental, y negativamente con una mayor tendencia a justificar los comportamientos agresivos y mayores niveles de impulsividad, cuestión que estuviera más presente en los alumnos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Sería prudente adelantar estudios que permitan, por un lado, la construcción de instrumentos más refinados, con altos índices de confiabilidad y validez, que arrojen resultados que identifiquen y propicien el seguimiento a los estudiantes en situaciones como estas, de tal suerte que se puedan hacer observaciones *in situ* cada vez más precisas; por otro lado, el desarrollo de investigaciones que, a partir de lo anterior, den la posibilidad del diseño, implementación y evaluación de impacto de programas psicoeducativos que aborden las variables de la inteligencia emocional, el *bullying* o intimidación escolar, agresión en general, etcétera, como la puesta en marcha de programas de intervención inmediata fruto de los resultados de las investigaciones que se adelanten sobre el particular, tendientes a contrarrestar cualquier comportamiento que perturbe o intente perturbar la convivencia pacífica en los salones de clases.

Estas sugerencias se hacen partiendo del hecho de las pocas o nulas evidencias de estudios que analicen la problemática del *bullying* en el ámbito universitario, acaso partiendo de la hipótesis generalmente aceptada que tal problemática desaparece en la medida que se deja la adolescencia y se va abriendo paso la juventud; no obstante, las evidencias obtenidas en este estudio, aportan información que si bien no termina siendo de extrema gravedad, debería alertar a la comunidad de investiga-

dores en este campo, en tanto existen unos datos que podrían estar evidenciando la presencia mínima de este tipo de comportamientos agresivos en los espacios universitarios, quizás en formas de manifestación, tiempos y espacios particulares de ocurrencia del acto agresivo muy diferentes a los propuestos tradicionalmente por la teoría y que deberían ser revisados con más detalle.

Por ello, la elaboración o adaptación de instrumentos de alta precisión; la escogencia de poblaciones más numerosas y heterogéneas; la integración de metodologías comprensivas a los estudios cuantitativos, son cada vez más, necesidades de urgente atención, que solo se develan con la realización de investigaciones preliminares como esta que logran presentar panoramas generales a partir del diagnóstico y la exploración inicial de un tema particular, en este caso concreto, la inteligencia emocional y el *bullying* o agresión entre pares.

Junto con Benítez, García & Fernández (2009), se considera que sería de suma importancia y trascendencia que este tipo de temáticas específicas como las acá investigadas, sean incluidas en las *currículas* de los distintos programas de formación de docentes de cualquier nivel o área de trabajo, pues daría conocimiento científico sobre el tema y, con ello, herramientas y competencias para el abordaje de las mismas cuando se presenten en el aula.

Apoyado en las ideas de Fernández-Berrocal y Extremera (2002), sería importante incluir tales temáticas de manera abierta en el proceso de formación de los estudiantes, sin importar su nivel de formación, trascendiendo de esta forma así el interés tradicional colocado ex-

clusivamente en la formación centrada en lo cognitivo, descuidando la formación de la dimensión socioafectiva (Trianas & García, 2002). Ya existen experiencias en este sentido en el programa académico de Psicología de la universidad privada de Barranquilla que dan cuenta de estos aspectos con el diseño e implementación de un programa psicoeducativo denominado Autocrecimiento y Valores, que impacta en los comportamientos y en el logro de éxitos personales, sociales y académicos, desarrollando en los estudiantes de este programa académico, habilidades personales que fomentarán y reforzarán el desarrollo de habilidades a nivel profesional y laboral (Campo & Martínez, 2009).

REFERENCIAS

- Abello, R. & Madariaga, C. (1987). *Estrategias de evaluación de programas sociales: Un modelo de evaluación para programas socio-educativos, con base en la experiencia evaluativa del Proyecto Costa Atlántica*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Álvarez, L., González, P., Soler, E., Rodríguez, M. & Álvarez, D. (2008). La conflictividad escolar. En J.A. González-Pineda; R. González; J.C. Núñez & A. Valle (Coords.), *Manual de psicología de la educación* (pp.271-294). Madrid: Pirámide.
- Arango, C. (2007). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y bra-

- sileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.
- Arredondo, V., Knaak, M., Lira, G., Silva, A. & Zamora, I. (1998). *Maltrato infantil. Elementos básicos para su comprensión*. Consultado el 9 de enero de 2007 en: http://www.paicabi.cl/documentos/maltrato_infantil_elementos_basicos.pdf
- Avilés, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-220. [Versión online núm. 9]. Consultado el 20 de mayo de 2008 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_127.pdf
- Avilés, J. (2002). *Bullying*. Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE-EILAS. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: <http://www.educacion-envalores.org/IMG/pdf/bullyingCAST.pdf>
- Aznar, I., Cáceres, M. & Hinojo F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1). Consultado el 19 de abril de 2008 en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.pdf>
- Barraca, J. & Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicossocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438.
- Benítez, J. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170. [Versión online núm. 9]. Consultado el 20 de mayo de 2008 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf
- Benítez, J., García, A. & Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre el maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191-208. [Versión online núm. 17].
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of Self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M. & Robles, G. (2009). Inteligencia emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C. "Barranquilla". *Psicogente*, 11(22), 145-151. Consultado el 24 de septiembre de 2010 en: www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente

- Campo, A., & Martínez, Y. (2009). Autoestima en estudiantes de primer semestre del programa de Psicología de una universidad privada de la costa Caribe colombiana. *Psicogente*, 12(21), 124-141.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Chaux, E., Molano, E. & Podlesky, P. (2007, noviembre). Intimidación escolar en Colombia. ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué? Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (Bullying). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/echaux.pdf>
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De la Fuente, J., Peralta, F. & Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 171-200. [Versión online núm. 9]. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_118.pdf
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Universidad Complutense - Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Consultado el 07 de abril de 2006 en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.download.action?id=397008802>
- Díaz, F., Prados, M. & Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre conductas de intimidación, depresión e ideas suicidas en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 10-19. Consultado el 12 de marzo de 2005 en: <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4.pdf>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problemáticas: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 21 de octubre de 2005 en: <http://www.redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Extremera, N., Rey, L. & Durán, M. (2005). El papel de la inteligencia emocional percibida en los niveles de estrés académico (*burnout*) y *engagement*. Un estudio en dos universidades andaluzas. Resumen de ponencia en el Congreso Universitario de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga. En Giménez de la Peña (Ed.), *Comportamiento y palabra. Estudios 2005* (pp.84-86). Facultad de Psicología: Universidad de Málaga. Consultado el 24 de septiembre de 2007 en: [http://www.campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20\(2005\).pdf](http://www.campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20(2005).pdf)
- Extremera, N., Rey, L. & Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342 (enero-abril), 239-256.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 6(2), 1-6. Consultado el 20 de junio de 2004 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Spanish modified Trait meta-mood scale-24 (TMMS-24).
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(supl.), 7-12. Consultado el 21 de abril de 2007 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. (2ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J., Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica Motivación y Emoción*, IX (22). Consultado el 15 de febrero de 2008 en: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>
- Hoyos, O.; Romero, L.; Valega, S. & Molineras, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 109-126.
- Justicia, F., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 131-150. [Versión online núm. 9]. Consultado el 16 de mayo de 2008 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_117.pdf
- Kantowitz, B., Roediger III, H. & Elmes, D. (2001). *Psicología experimental*. (7ª ed.). México: Thomson-Learning.
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Shütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and

- social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: http://www.ei-schools.com/bank/File/eischools_pdfs/lopes_brackettetal.pdf
- Malo, D., Campo, L. & Vásquez, F. (Proyecto en curso). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios de la costa Caribe colombiana.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Consultado el 27 de marzo de 2009 en: www.ejep.es
- Mayer, J. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J.M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Nicol, A. A. & Pexman, P. M. (2007). *Cómo presentar resultados. Una guía práctica para crear figuras, carteles y presentaciones*. México: Manual Moderno. Edición original 2003 American Psychological Association.
- Pepler, D. (2007, noviembre). *Bullying*: Lo que sabemos hoy en día sobre este tema. Ponencia presentada en el Foro internacional sobre la prevención y el manejo de la intimidación escolar (*Bullying*). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/pepler1.pdf>
- Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 265-290. [Versión online núm. 9]. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_139.pdf
- Reátiga, M. & Hoyos, O. (2007, noviembre). Tras las huellas del maltrato. Ponencia presentada en el Foro internacional sobre la prevención y el manejo de la intimidación escolar (*Bullying*). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/mreatiga.pdf>
- Sánchez, M.T.; Fernández-Berrocal, P.; Montañés, J.M. & Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. [Versión online núm. 15]
- Trianes, M. & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, 175-189. Consultado el 9 de febrero de 2004 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404409.pdf>

- Vásquez, F., Aguirre, S., Angulo, J., Molina, M. & Torregroza, Z. (2006). Características de inteligencia emocional de los distintos programas de la Universidad Simón Bolívar en el segundo período académico del año 2005. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples. Barranquilla.
- Vásquez, F. (2007b, septiembre). El respeto desde la perspectiva de la inteligencia emocional y el buentrato. [Power point]. Conferencia presentada en la Escuela de Padres del International Berckley School.
- Vásquez, F. (2007c, noviembre). ¿Por qué maltratamos? [Power point]. Conferencia presentada en la Escuela de padres del International Berckley School.
- Vásquez, F. & Durán, F. (2007, julio). Inteligencia emocional y buentrato como estrategias para la convivencia pacífica en las organizaciones educativas. [Power point]. Ponencia presentada en el I Congreso Panamericano, IV Iberoamericano, IX Latinoamericano y XV Colombiano de Prevención y Atención del Maltrato Infantil Franklin Farinatti, del 17 al 19 de julio de 2007 en la ciudad de Bogotá, D.C.
- Vásquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G. & Mercado, J. (2008). Descripción de la inteligencia emocional y el *bullying* en estudiantes adolescentes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en la ciudad de Barranquilla. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.
- Vásquez, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20), 164-181. Consultado el 7 de diciembre de 2009 en: http://extranet.who.int/hinari/es/browse_journal_titles.php?j_init=P
- Vásquez, F. J., Buzón, N., Garay, M., Navarro, A., Rivera, R. & Sepúlveda, R. (2009). Inteligencia emocional y estrés en estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.