

## Inteligencia Emocional percibida y bullying en adolescentes

Paz Elipe

*Universidad de Jaén*

Rosario Ortega

Rosario del Rey

*Universidad de Córdoba*

Joaquín A. Mora-Merchán

*Universidad de Sevilla*

### Resumen

El conocimiento de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones así como la conciencia sobre la propia competencia emocional ha sido relacionado con diversos aspectos del ajuste psicológico tales como la adaptación a situaciones estresantes, la satisfacción vital y la menor sintomatología depresiva. Por otra parte, la participación en situaciones de bullying, pone de manifiesto un inadecuado ajuste en tanto en cuanto la persona participa, voluntaria o involuntariamente, en una situación inmoral e injusta. El objetivo de este estudio fue analizar si existen variaciones en Inteligencia Emocional Percibida (IEP), en estudiantes de Secundaria, en función del rol desempeñado en situaciones de bullying: agresor, víctima, bully-victim o no implicado. La muestra estuvo formada por 4145 adolescentes españoles (47.2% chicas) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Los instrumentos de evaluación fueron cuestionarios de autoinforme. Específicamente para valorar bullying se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008) y para valorar IEP se utilizó la versión en español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Los resultados ponen de manifiesto que víctimas y bully-victim muestran, en general, niveles significativamente más bajos de claridad emocional que los no implicados y agresores. Además, los alumnos no implicados en bullying manifiestan mejores niveles de reparación emocional que los implicados. En cuanto a la atención emocional aparecen importantes diferencias de género: entre chicos no hay diferencias significativas en función de los roles mientras que

entre chicas las agresoras obtienen puntuaciones más elevadas que las no implicadas.

### Palabras clave

Bullying, Inteligencia Emocional Percibida, Adolescentes, Emociones.

### Perceived emotional intelligence and bullying in adolescents.

### Abstract

People's knowledge of their moods and emotions and their awareness of their emotional abilities have been related to various aspects of psychological adjustment: coping with stress, life satisfaction, fewer depressive symptoms. In addition, being involved in bullying shows an inadequate adjustment, given that the person takes part, voluntarily or not, in an immoral and unjust situation. The aim of this study was to analyze whether there are differences in Perceived Emotional Intelligence (PEI) in Secondary school pupils according to the role taken in bullying situations: aggressor, victim, bully-victim or not involved. The sample consisted of 4145 Spanish adolescents (47.2% females) from Compulsory Secondary Education (aged 12-16). Assessment was carried out through self-report questionnaires. The “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, del Rey, & Mora-Merchán, 2008) was used to examine bullying and the Spanish version of The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) was used to assess Perceived Emotional Intelligence. Victims and bully-victim showed lower levels of clarity than those not involved and aggressors. In addition, not involved adolescents exhibit higher levels of repair than those involved in different roles. In relation to attention there are important gender differences. There are no differences according to roles in boys. On the other hand, aggressor girls show higher level of attention than those not involved.

### Keywords

Bullying, Perceived Emotional Intelligence, Adolescents, Emotions.

### Introducción

El bullying o acoso escolar se ha convertido en un fenómeno social de gran relevancia en las últimas

décadas. Consiste en una serie de agresiones reiteradas de un alumno o grupo hacia otro que genera una dinámica de dominio-sumisión entre el agresor y su víctima (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Además de las incontestables connotaciones morales que posee el hecho de que en la escuela, espacio privilegiado para aprender a convivir, se desarrollen este tipo de dinámicas, es evidente que los participantes en este tipo de situaciones presentan un inadecuado ajuste psicológico en tanto en cuanto participan, de una manera o de otra, en una situación inhumana e injusta.

Numerosas investigaciones han analizado diversos factores y procesos cognitivo-emocionales que acompañan al fenómeno bullying desde perspectivas diferentes. Así, se ha analizado el rol de los diferentes elementos del procesamiento emocional –percepción, comprensión y/o regulación– como correlatos y/o posibles predictores de la victimización y el rechazo de los iguales encontrándose que factores como la falta de regulación suelen acompañar y, en algunos casos, predecir este fenómeno (Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005; Schwartz, Proctor y Chien, 2001; Wilton, Craig y Pepler, 2000).

Por otra parte, los estudios que han focalizado su análisis en las consecuencias emocionales del acoso sobre la víctima han puesto de manifiesto que existe un amplio espectro de emociones negativas que varían de forma importante de unas víctimas a otras (Hawker y Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Ortega, Elípe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). Además, las emociones están relacionadas con las estrategias que la persona utiliza para hacer frente al acoso, aspecto éste que podría determinar la cronificación o no de la victimización (Hunter y Borg, 2006; Hunter, Boyle y Warden, 2004).

Por otra parte, también se ha estudiado la valoración moral de estos hechos. Así, sabemos que los agresores presentan cierto déficit en la capacidad de reconocer y empatizar con los sentimientos de sus víctimas y una particular facilidad de desconexión moral (Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile et al., 2003; Ortega, Elípe y Calmaestra, 2009; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Tomados conjuntamente, estos elementos apuntan la relevancia que podría tener, no sólo en el fenómeno bullying sino en la convivencia escolar en sentido amplio, la adecuada percepción y

comprensión de las emociones propias y ajenas así como un apropiado manejo de las mismas, aspectos estos constitutivos de lo que actualmente se denomina Inteligencia Emocional (IE en adelante) (Mayer y Salovey, 1997).

Si bien diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la IE en diferentes aspectos del contexto escolar –rendimiento académico, relaciones interpersonales, adaptación psicossocial y conductas disruptivas, entre otros (Barraca y Fernández, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Mestre, Guíl y Gil-Olarte, 2004; Pérez y Castejón, 2006)–, aún no sabemos qué papel juega este tipo de inteligencia en relación al problema del acoso escolar.

Así pues, y partiendo de que la participación en situaciones de bullying pone de manifiesto un inadecuado ajuste personal, el objetivo de este trabajo ha sido analizar hasta qué punto el meta-conocimiento emocional podría estar relacionado con dicha participación. En concreto, nos planteamos analizar la relación existente entre cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) –atención, claridad y reparación– y la implicación en los diversos roles que configuran la dinámica bullying: víctima, agresor, bully/victim o no implicado. Asimismo, estamos interesados en analizar esta relación en función del género. Nuestra hipótesis es que los alumnos implicados directamente en situaciones de bullying, -agresores, víctimas y bully/victim-, mostrarán un patrón más desadaptativo de IEP, mayores niveles de atención y menores niveles de claridad y reparación, que los no implicados.

## Método

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron 4145 alumnos (47.23% chicas) de 14 escuelas distribuidas por las ocho provincias de Andalucía. Dichos alumnos pertenecían a la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). No obstante, se eliminaron 5 casos por mostrar importantes inconsistencias en sus respuestas y 498 casos más por poseer valores perdidos en la variable criterio de estudio, implicación en bullying. Por tanto, la muestra final de este estudio fue de 3642 alumnos.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de autoinforme.

Para valorar el fenómeno bullying se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008). Éste contiene un apartado inicial sobre convivencia más 50 ítems, con respuestas de elección múltiple, que recogen información sobre bullying tradicional, bullying por motivos étnicos y cyberbullying. En concreto, el apartado sobre bullying tradicional está compuesto por 13 ítems sobre aspectos relacionados con la victimización y la agresión: frecuencia, duración, emociones, estrategias de afrontamiento, forma/s de acoso, clase y género de los maltratadores, lugar/es del maltrato, respuesta de personas del entorno, actuación como espectador y atribuciones causales.

La IEP fue valorada mediante una versión en castellano del “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este cuestionario mediante una escala likert de cinco puntos mide el meta-conocimiento sobre tres de los elementos constitutivos de la IE: atención, claridad y reparación.

### Procedimiento

El muestreo realizado fue aleatorio estratificado por conglomerados monoetápico. Los conglomerados fueron los centros escolares y las unidades últimas los alumnos. La estratificación se realizó por provincias. Los centros se seleccionaron a través de una tabla de números aleatorios a partir de un listado proporcionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Con un nivel de confianza de 95.44%, el error de muestreo cometido, utilizando como variable criterio la implicación directa en bullying, es de un  $\pm 1.97\%$ .

Una vez diseñado el muestreo, se solicitó permiso a la Consejería de Educación y se estableció contacto con cada una de las ocho Delegaciones Provinciales y con los centros que tras el proceso de selección aleatorio habían sido elegidos. En cada centro se solicitó permiso para recoger información y se administraron cuestionarios a todos los alumnos del centro en horario de clase. Los cuestionarios fueron administrados por miembros del grupo de investigación y personal entrenado específicamente para ello. Previamente a la entrega de los cuestionarios, se explicaron al alumnado conceptos básicos sobre bullying y se enfatizó el carácter voluntario y anónimo de la participación así como la importancia de la sinceridad en las respuestas.

### Análisis de datos

Para identificar el tipo de implicación en bullying se utilizaron las cuestiones: “¿Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?” y “¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?”. Las opciones de respuesta eran: nunca, pocas veces, alrededor de una vez por semana, varias veces por semana. Cruzando ambas cuestiones se establecieron los siguientes perfiles: agresor, víctima, bully-victim y no implicado.

Para conseguir nuestro objetivo se han realizado ANOVAs y cuando ha sido pertinente la prueba post-hoc de Bonferroni para analizar entre qué grupos se dan las diferencias.

### Resultados

En cuanto a prevalencia, un 63.6% de alumnos no estaban implicados directamente en situaciones de bullying, un 13.4% se declaró agresor, un 11.9% víctimas y un 11.10% bully/victim.

### Atención emocional

No se encontraron diferencias significativas en atención en función del rol desempeñado en bullying en el grupo total ( $F [3, 3029] = 1.20, MCE = 49.95, p > .05$ ). No obstante, cuando desagregamos la muestra por género encontramos diferencias significativas en el grupo de las chicas ( $F_{chicas} [3, 1541] = 1.41, MCE = 52.19, p > .05$ ;  $F_{chicas} [3, 1471] = 3.86, MCE = 43.95, p < .01$ ). La prueba de Bonferroni puso de manifiesto que estas diferencias se dan entre no implicadas y agresoras siendo menor la media en no implicadas.

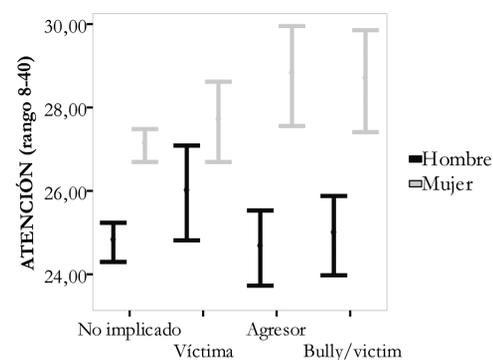


Figura 1. Puntuación en atención, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

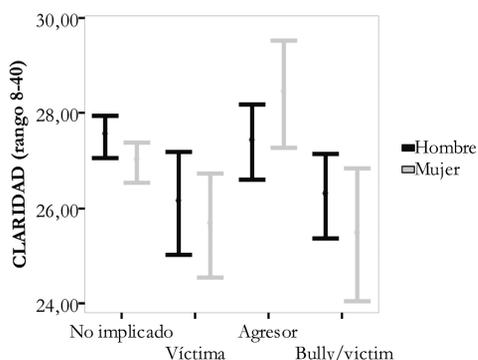


Figura 2. Puntuación en claridad, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

### Claridad emocional

En cuanto al factor claridad aparecen diferencias significativas en función del rol desempeñado ( $F [3, 2996] = 7.97, MCE = 47.04, p < .001$ ), mostrando víctimas y bully/victim un nivel de claridad significativamente más bajo que no implicados y que agresores, respectivamente. Estas diferencias se mantienen cuando separamos los grupos en función del género ( $F_{chicos} [3, 1531] = 3.49, MCE = 45.67, p < .05$ ;  $F_{chicas} [3, 1447] = 5.62, MCE = 48.36, p < .005$ ). No obstante, los grupos específicos entre los que se dan las diferencias varían. Mientras que en chicos las diferencias se dan entre no implicados y víctimas ( $p = 0.09$ ), en chicas las diferencias se dan entre agresoras y víctimas, y agresoras y bully/victim, respectivamente.

### Reparación emocional

En reparación aparecen diferencias significativas tanto en el grupo total ( $F [3, 3027] = 12.84, MCE = 44.81, p < .001$ ), como cuando segregamos los grupos por género ( $F_{chicos} [3, 1535] = 7.23, MCE = 41.01$ ;  $F_{chicas} [3, 1474] = 7.95, MCE = 48.56, p < .001$  en ambos casos). En el grupo total las diferencias se dan entre no implicados, con mayor puntuación en reparación, y el resto de implicados. En chicos, las diferencias se dan entre no implicados y agresores, y no implicados y bully-victims. En chicas se dan entre no implicadas y víctimas, y no implicadas y bully-victims.

### Discusión y conclusiones

En general, los resultados avalan la hipótesis de partida. Los alumnos y alumnas no implicados en situaciones de bullying muestran un patrón más

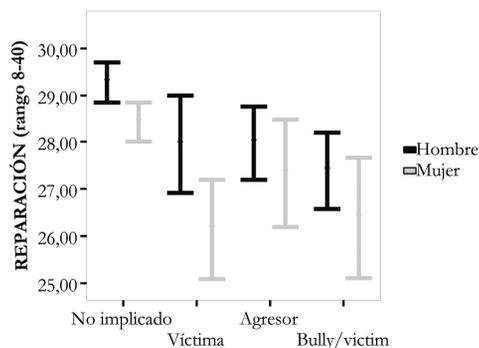


Figura 3. Puntuación en reparación, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

adaptativo de IEP: niveles medios de atención y altos de claridad y reparación. En concreto, hemos constatado cómo, en general, los peores niveles de ajuste son los que muestran víctimas y bully/victim: niveles significativamente más bajos de claridad y reparación que los no implicados.

Por otra parte, merece la pena destacar el patrón observado en agresoras: alto nivel de atención, claridad similar a no implicadas y superior a la de víctimas y bully/victim y similar nivel de reparación que aquellos no implicadas.

Estos resultados abren un amplio espectro de interrogantes que podrían dirigir la investigación futura. Dado que parece que las agresoras se perciben como emocionalmente competentes, ¿podría el acoso escolar estar relacionado con una incompetencia social no percibida como tal por la propia persona?, ¿podría esta incompetencia estar relacionada con una percepción poco clara de las emociones de uno mismo y de los otros, con una inadecuada regulación emocional, o con ambos aspectos?, ¿podría estar relacionada la falta de claridad emocional con la desconexión moral y falta de empatía observada en estudios previos (Menesini et al., 2003; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009)? Por otra parte, el patrón observado en chicos es diferente, ¿a qué se deben estas diferencias de género?

Las principales limitaciones de este estudio se asocian con el instrumento de evaluación utilizado para valorar la IE, un instrumento de autoinforme. Probablemente, la valoración a través de medidas de ejecución arroje datos que ayuden a delimitar qué es exactamente lo que ocurre a nivel cognitivo-emocional en los alumnos implicados en situaciones de acoso escolar.

## Nota de autor

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo se realiza en el marco del proyecto *Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad, VEA*, financiado por el Programa de Proyectos de Excelencia (Código P06-HUM-02175) del PAIDI, Junta de Andalucía, al que los/as autores, investigadores de este proyecto, reconocen y agradecen la ayuda.

Dirigir correspondencia a Paz Elipe, Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, Edificio C-5, Paraje las Lagunillas s/n, Jaén (23071). E-mail: mpelipe@ujaen.es

## Referencias

- Barraca, J. y Fernández, A. (2006). La Inteligencia Emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, 427-438.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Hawker, D.S.J. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hunter, S.C. y Borg, M.G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26, 813
- Hunter, S.C., Boyle, J.M.E. y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Lemerise, E., Gregory, D. y Fredstrom, B.K. (2005). The influence of provocation's emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 344-366.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-659.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (págs. 3-31). New York: Basic Books.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., et al. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7 (16). Recuperado el 16 de Julio de 2007 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)*. Recuperado el 15 de Julio de 2009 de [http://www.lae-covi.es/index.php?option=com\\_content&task=section&id=71&Itemid=29](http://www.lae-covi.es/index.php?option=com_content&task=section&id=71&Itemid=29)
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Pérez Pérez, N. y Castejón Costa, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del

- rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 393-400.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. y Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (págs. 147-174). New York: Guilford Publications.
- Wilton, M.M.M., Craig, W.M. y Pepler, D. (2000). Emotion regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.