

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA E IMPLICACIÓN EN DIVERSOS TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

Paz Elipe 1, Rosario Ortega 2, Simon C. Hunter 3 y Rosario del Rey 4

1 Universidad de Jaén; 2 Universidad de Córdoba (España); 3 Universidad de Strathclyde (Reino Unido); 4 Universidad de Sevilla (España)

Resumen La inteligencia emocional es un constructo que se ha incorporado en los últimos años al campo de la psicología de la educación. No obstante, pocas investigaciones han abordado el tema en el marco de la dinámica social de las aulas escolares. Estudios previos ponen de manifiesto que el meta-conocimiento sobre las propias competencias emocionales, inteligencia emocional percibida (IEP), es un elemento diferencial entre los escolares que se implican o no en fenómenos de acoso escolar (bullying). El presente estudio trata de ir más allá y profundizar en lo que acontece cuando estos fenómenos de acoso están mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (cyberbullying). La muestra estuvo formada por 5759 estudiantes adolescentes andaluces. Los resultados ponen de manifiesto que si bien la IEP discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar, no ocurre lo mismo en el cyberbullying. Se discuten los resultados con relación a las posibles diferencias en gestión emocional entre los fenómenos de acoso escolar y cyberbullying.

Palabras clave: bullying, cyberbullying, inteligencia emocional percibida, victimización.

Abstract The emotional intelligence construct has been introduced in recent years to the field of educational psychology. However, only a few researches have examined this topic in relation to social relationship dynamics in school contexts. Some previous studies have shown that meta-mood about one's own emotions, perceived emotional intelligence (PEI), can distinguish students involved in bullying from those not involved. Specifically, this study aims to look further into this issue by focusing on cyberbullying situations where bullying is mediated by the use of information and communication technologies. This work is realized in the framework of the project *Violencia escolar y juvenil: riesgos del cortejo violento, la agresión sexual y el cyberbullying*.

Financiado por el Plan Nacional I+D (Ps), al que los autores reconocen y agradecen la ayuda. Correspondencia: Paz Elipe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, Campus Las Lagunillas, s/n, Jaén (España).

2 170 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey use of information and communication technologies. Participants were 5759 adolescent students from Andalucía (South of Spain). The results show that PEI can discriminate between the roles young people play in traditional bullying but not for cyberbullying. These results are discussed according to possible differences in emotional management across bullying and cyberbullying. Key words: bullying, cyberbullying, perceived emotional intelligence, victimization. **Introducción** El conflicto entre emoción y razón como formas contrapuestas de enfrentar la interpretación de la realidad está cambiando progresivamente gracias al desarrollo de la investigación neurocientífica. Hoy sabemos que los procesos cognitivos y emocionales, además de compartir substrato neuroanatómico y neuroquímico, son interdependientes (Damasio, 1994). Interdependencia en la que la inteligencia emocional (IE) ha mostrado ser un constructo de gran valor psicológico, tanto heurístico como pragmático. Sin entrar en matices que aún están en debate, la IE hace alusión a la gestión de las emociones (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Desde el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), que tomamos de referencia, la IE es la competencia para comprender, expresar y regular los sentimientos así como para utilizarlos de forma provechosa para el crecimiento intelectual. **Inteligencia emocional, acoso escolar y cyberbullying** La IE está adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar, especialmente con relación al clima de convivencia ya que adecuadamente entrenada puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la

solución pacífica de conflictos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006). En la convivencia ocupa un lugar destacado el acoso escolar y en la actualidad también el cyberbullying, porque sustituyen el respeto mutuo y la reciprocidad moral por formas abusivas de dominio-sumisión (Ortega, 2010). El acoso escolar es un tipo de violencia escolar entre iguales caracterizado por agresiones repetidas injustificadas de uno o varios estudiantes hacia otro con la intención de hacerle daño, pudiendo ser éstas de naturaleza verbal, física, psicológica e incluso exclusión social (Avilés, Iruña, García-López y Caballo, 2011; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 1993; Ortega, 2010). Aunque se han descrito estructuras sociales del fenómeno más complejas (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997) lo más común es diferenciar entre agresor, víctimas y aquellos que son al mismo tiempo víctimas y agresores, a quienes Olweus denominó víctimas agresivas (Olweus, 1993; Ortega, 2010; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Rodkin y Berger, 2008). Durante los últimos años ha surgido una nueva forma de acoso escolar basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como vías o escenarios de las agresiones, el cyberbullying. Además, se ha distin-

3 Acoso escolar e inteligencia emocional 171 guido, en función del medio específico, entre cyberbullying mediante teléfono móvil y mediante Internet (Smith et al., 2008). No obstante, dicha distinción está empezando a ser reconsiderada debido al avance de las utilidades de los dispositivos tecnológicos. Acoso escolar y cyberbullying comparten la intencionalidad agresiva, los roles protagonistas y la repetición. Otras características tales como el escenario, la mediación de un instrumento tecnológico, la audiencia, publicidad y permanencia, dan al cyberbullying una naturaleza específica en cuanto al vínculo relacional entre víctima, agresor y posibles espectadores (Mora-Merchán y Ortega, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Así, en el cyberbullying los protagonistas se comunican aunque alejados físicamente, la agresión puede ser observada por un número indefinido de personas, la identidad del agresor puede ser desconocida por la víctima y el canal de la agresión puede estar abierto constantemente. En cualquier caso, la implicación en ambos fenómenos denota la expresión de cierto desajuste emocional cuyo mantenimiento en el tiempo puede generar consecuencias muy negativas y, evidentemente, diferenciales para víctimas y agresores. Diversos estudios han puesto de manifiesto el papel de la expresión y regulación emocional como correlatos y/o posibles predictores de la victimización (Garner y Lemerise, 2007; Kelly, Schwartz, Gorman y Nakamoto, 2008; Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005; Schwartz, Proctor y Chien, 2001). Asimismo, la investigación ha evidenciado el amplio espectro de emociones negativas que victimización y cybervictimización pueden causar, así como el impacto de la duración de estos fenómenos sobre tales consecuencias (Calderero, Salazar y Caballo, 2011; Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow y Gamm, 2004; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Hawker y Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001). No obstante, dichas consecuencias distan de ser homogéneas entre las víctimas y, aunque no existen datos concluyentes, parece lógico pensar que la habilidad de regular/ reparar las propias emociones podría ayudar, en parte, a comprender dichas diferencias (Aluede, Adeleke, Omoike y Afen-Akpaida, 2008; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). De hecho, el estilo de afrontamiento de las víctimas ha sido asociado con las consecuencias emocionales del acoso, resultando los estilos más pasivos, más centrados en la emoción lo que supone mayor atención a las emociones y menor regulación de éstas, más negativos (Hunter y Borg, 2006; Hunter, Boyle y Warden, 2004; Nabuzoka, Rønning y Handegård, 2009). Con relación a los agresores y ciberagresores, diversos estudios ponen de manifiesto un menor ajuste psicosocial y escaso nivel de empatía hacia sus víctimas (Hawker y Boulton, 2000; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009; Steffgen y König, 2009). Estudios previos que relacionan IE percibida IEP con los roles del acoso escolar y cyberbullying señalan la existencia de diferencias significativas entre no implicados e implicados en acoso escolar tradicional, independientemente del rol víctima o agresor, presentando los implicados menor competencia para la reparación emocional y entre éstos, las víctimas mayor atención y menor claridad y reparación (Elipe, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2009). En el caso del cyberbullying, las víctimas muestran mayores puntuaciones en atención y menores en reparación (Ortega, Elipe, Mora-Merchán y Del Rey, 2009).

4 172 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey El presente estudio trata de analizar si la IEP permite discriminar entre, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (víctimas, agresores y bully-victims) en tres tipos de acoso: acoso escolar tradicional, cyberbullying mediante internet y cyberbullying mediante teléfono móvil. Partiendo de las pruebas

empíricas en relación con los fenómenos acoso escolar y cyberbullying y basándonos en los resultados de investigaciones previas que ponen de manifiesto que el patrón de IEP relacionado con una peor adaptación psicológica es aquel caracterizado por altas puntuaciones en atención y bajas en claridad y regulación (véase Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), el objetivo de este estudio fue analizar si los factores que conforman la IEP permiten discriminar entre implicados y no implicados. En concreto, esperamos encontrar puntuaciones más elevadas atención y más bajas en claridad y reparación en víctimas (tanto víctimas puras como bully-victims), siendo esta tendencia más acusada en el caso de los bully-victim ya que este grupo suele ser el más desajustado en cuanto a regulación emocional (Kelly et al., 2008; Schwartz et al., 2001). Un segundo objetivo fue conocer si la duración de la victimización ayuda a predecir, estadísticamente, la puntuación en los distintos factores de IEP. Método Participantes La muestra estuvo compuesta por 5759 estudiantes de 24 escuelas de Andalucía (España). Se eliminaron 5 casos por mostrar un patrón de respuesta sistemáticamente inconsistente en relación a las cuestiones sobre implicación en acoso escolar y cyberbullying. La muestra final estuvo compuesta por 5754 alumnos (49,2% chicas) distribuidos en tres niveles educativos: primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, E.S.O. (n= 2.266; M= 13,34 años; DT= 1,00), segundo ciclo de E.S.O. (n= 1874; M= 15,40; DT= 0,95) y bachillerato (n= 1614; M= 17,22; DT= 0,94). Instrumentos Para valorar acoso escolar y cyberbullying se utilizó el Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar (versión para Secundaria) (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008). La implicación en estos fenómenos se estimó a través de seis preguntas, tres sobre victimización y tres sobre agresión, referidas cada una de ellas a los distintos tipos de acoso escolar: tradicional, cyberbullying vía teléfono móvil y cyberbullying vía Internet. Las preguntas sobre victimización fueron: Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por algún/os de tus compañeros, a través de tú móvil o a través de Internet (según pregunta) en los últimos 3 meses?. Las de agresión fueron: Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros, a alguien a través

5 Acoso escolar e inteligencia emocional 173 del móvil o a alguien a través de Internet (según pregunta) en los últimos 3 meses?. Los roles no implicado, víctima, agresor o bully-victim se identificaron cruzando las respuestas a ambas preguntas. Las opciones de respuesta fueron: nunca, pocas veces, alrededor de una vez a la semana o varias veces a la semana. Los alumnos eran considerados víctimas si respondían pocas veces o más frecuentemente a la pregunta sobre victimización y nunca a la de agresión; agresores si respondían pocas veces o más frecuentemente a la pregunta sobre agresión y nunca a la de victimización; bully-victim, si respondían al menos pocas veces a ambas; y no implicados si respondían que nunca a ambas. La IEP fue evaluada a través de la Escala rasgo de metaconocimiento emocional, la TMMS-24, una versión modificada y en español de Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala valora el metaconocimiento sobre tres elementos constitutivos de la IE de acuerdo al modelo de Mayer y Salovey (1997): atención, nivel de atención que la persona piensa que otorga a sus emociones; claridad, si la persona discrimina las emociones percibidas en cada momento; y reparación, percepción sobre la propia capacidad para cambiar emociones negativas por otras más positivas. Estudios previos evidencian la adecuada fiabilidad y validez del cuestionario (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto, en este estudio la fiabilidad, valorada a través del alfa de Cronbach, fue de 0,87 para los factores atención y claridad y 0,83 para reparación, lo que supone una buena consistencia interna. Procedimiento La muestra fue seleccionada mediante muestreo mono-etápico, estratificado, por conglomerados para cada etapa educativa, E.S.O. y Bachillerato. Los conglomerados fueron los centros educativos y las unidades últimas de muestreo los alumnos. La estratificación se realizó por provincias. Los centros escolares se seleccionaron a partir del listado de centros escolares de Andalucía, utilizando una tabla de números aleatorios. El error de muestreo, con un intervalo de confianza del 95,44%, en E.S.O. fue de +1,97% para acoso escolar, +1,32% para cyberbullying vía teléfono móvil y +1,54% para cyberbullying vía Internet. En bachillerato fue de +5,56% para acoso escolar, +1,53% para cyberbullying vía teléfono móvil y +3,28% para cyberbullying vía Internet. Se solicitó permiso a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la participación de los centros en el estudio. Tras obtenerlo, se contactó con ellos para solicitar su colaboración. Una vez hubieron aceptado, miembros del equipo de investigación y estudiantes entrenados a tal efecto, se desplazaron a los mismos y administraron los cuestionarios durante el horario de clase. Antes de completar el cuestionario se explicaron los conceptos de acoso escolar y cyberbullying y se

enfaticó la naturaleza voluntaria y anónima de la participación y la importancia de contestar de forma honesta.

6 174 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey Análisis de datos Los análisis estadísticos realizados comprendieron regresión logística binaria, utilizando el método introducir, regresión logística multinomial y regresión lineal, utilizando el método de eliminación hacia atrás. De forma previa a estos análisis, se realizó un análisis de datos perdidos con las variables incluidas en los modelos analizados. Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 15,0 para Windows. Resultados Inteligencia emocional percibida e implicación en acoso escolar Los resultados del análisis de datos perdidos, incluyendo todas las variables que se utilizaron en este estudio, pusieron de manifiesto un patrón de datos perdidos al azar, MAR (prueba MCAR de Little: $\chi^2 [28] = 94,29$; $p < 0,001$). En concreto, apareció una relación entre datos perdidos en los factores de la TMMS y edad. No obstante, cuando se repitió el análisis dentro de cada nivel educativo -1 er, 2º ciclo de E.S.O. y bachillerato, los datos mostraron un patrón completamente aleatorizado, MCAR. Los datos perdidos en las variables cuantitativas incluidas edad y factores de la TMMS fueron imputados a través del algoritmo EM. Los alumnos implicados en acoso escolar tradicional fueron 1.614, el 32,1% de la muestra. Las regresión logística fue realizada utilizando como variable dependiente la implicación transformada en variable dicotómica (no implicados, implicados) y como predictoras, en un primer paso, edad y sexo y, en un segundo, los tres factores constitutivos de la IEP: atención, claridad y reparación. Tabla 1 Parámetros de la regresión logística en acoso escolar tradicional B E.T. Wald G1 Sig. Exp (B) Inferior I.C. 95.0% Superior Sexo () 0,695 0, , ,000 2,003 1,766 2,272 Edad -0,186 0, , ,000 0,831 0,801 0,861 Atención 0,027 0,005 23, ,000 1,027 1,016 1,038 Claridad -0,008 0,006 1, ,194 0,992 0,980 1,004 Reparación -0,043 0,006 52, ,000 0,958 0,947 0,969 Constante 2,376 0,341 48, ,000 10,

7 Acoso escolar e inteligencia emocional 175 Tras eliminar los sujetos con datos perdidos en alguna de las variables categóricas introducidas en la regresión, el análisis fue realizado sobre alumnos, el 87% del total. Los resultados pusieron de manifiesto un modelo significativo ($\chi^2 = 254,07$; $p < 0,001$). La R^2 de Nagelkerke fue de 0,069. Este modelo permitiría predecir correctamente el 68,7% de los casos con una tasa de falsos positivos de 42,7% y de falsos negativos de 30,6%. Las variables que formarían parte del modelo son: sexo, edad, atención y reparación. Como puede observarse en la tabla 1, tienen mayor probabilidad de implicación los chicos, frente a las chicas, de menor edad. En relación con la IEP, es más probable que los implicados muestren niveles más elevados de atención y más bajos de reparación. La proporción de alumnos implicados en cyberbullying a través del móvil y a través de Internet fue de 7,3% y 12,4%, respectivamente. Los análisis se realizaron sobre un total de 5.268, 91,6%, en cyberbullying a través del móvil y de 5.126, 89,1%, en el caso de Internet. Ambos modelos obtenidos fueron significativos (χ^2 Móvil = 41,95 y χ^2 Internet = 47,91; $p < 0,001$), pero ninguno ayuda en la clasificación, siendo considerados todos los individuos como no implicados. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión logística multinomial con objeto de conocer si la IEP ayuda a discriminar entre los implicados, siendo la variable a predecir el rol de implicación: víctima, agresor, bully-victim. La categoría utilizada como referencia fueron los agresores. Los resultados en acoso escolar tradicional revelaron un modelo significativo ($\chi^2 = 128,89$; $p < 0,001$). La R^2 de Nagelkerke fue de 0,087. El modelo supone una mejora de lo que sería la clasificación al azar, 33,74%, permitiendo clasificar correctamente al 45,7% de los casos. Las variables que ayudan a discriminar de forma significativa entre víctima y agresor son: sexo (Wald= 46,91; $p < 0,001$; $\beta = 0,873$; OR Chicas = 2,394; IC 95% [1,87, 3,07]), edad (Wald= 14,86; $p < 0,001$; $\beta = -0,144$; OR= 0,866; IC 95% [0,81, 0,93]), atención (Wald= 11,64; $p = 0,001$; $\beta = 0,037$; OR= 1,038; IC 95% [1,02, 1,06]) y claridad (Wald= 14,22; $p < 0,001$; $\beta = -0,046$; OR= 0,955; IC 95% [0,93, 0,98]). En los bully-victims, las variables significativas fueron las mismas con excepción del sexo, que no resultó significativo: edad (Wald= 32,42; $p < 0,001$; $\beta = -0,222$; OR= 0,801; IC 95% [0,74, 0,86]), claridad (Wald= 11,85; $p = 0,001$; $\beta = -0,043$; OR= 0,958; IC 95% [0,93, 0,98]) y atención (Wald= 8,22; $p = 0,004$; $\beta = 0,032$; OR= 1,032; IC 95% [1,01, 1,06]). En el cyberbullying vía teléfono móvil el modelo de regresión resultó también significativo ($\chi^2 = 32,92$; $p < 0,001$; R^2 de Nagelkerke= 0,094) y supuso una mejora de la clasificación al azar, 37,14%, permitiendo clasificar correctamente al 52,2% de los casos. No obstante, la única variable significativa fue el sexo, siendo menor la probabilidad de los chicos de ser víctimas que agresores (Wald= 16,37; $p < 0,001$; $\beta = -0,991$; OR Chicos = 0,371; IC 95% [0,23, 0,60]). Resultados similares obtuvimos al analizar el cyberbullying vía Internet ($\chi^2 = 46,64$; $p < 0,001$; R^2 de Nagelkerke= 0,082). El

modelo permite clasificar correctamente al 53,5% de los casos, frente a un 39,71% que se clasificaría al azar, siendo las únicas variables significativas sexo y edad. Al igual que en el caso

8 176 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey anterior, es menor la probabilidad de los chicos de ser víctimas (Wald= 18,44; $p < 0,001$; $\beta = -0,903$; OR Chicos = 0,405; IC 95% [0,27, 0,61]) y son los más jóvenes quienes tienen mayor probabilidad de ser bully-victims (Wald= 8,69; $p = 0,003$; $\beta = -0,217$; Exp (β)= 0,805; IC 95% [0,70, 0,93]). Inteligencia emocional percibida y duración del acoso. Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se analizó si la duración de la victimización de acoso escolar tradicional (víctimas y bully-victims) podría influir en el nivel de IEP. Para ello, se realizaron diversos análisis de regresión lineal utilizando como variables a predecir las puntuaciones en cada uno de los factores de la IEP, atención, claridad y reparación y como variable predictora la duración de la victimización, transformada en variables dummy, una por categoría: una semana o menos, entre dos semanas y un mes, entre uno y seis meses, entre seis meses y un año, más de un año. Para controlar los posibles efectos de edad y sexo (transformada en variable dummy; 0= chico, 1= chica), dichas variables fueron introducidas en un primer bloque y en un segundo bloque se introdujeron las variables dummy de duración. Con relación al factor atención, el modelo resultó significativo ($F[2, 795] = 12,85$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,029$), pero únicamente fueron significativas las variables edad ($t = 2,56$; $p = 0,011$; $\beta = 0,090$; IC 95% [0,79, 0,60]) y sexo ($t = 4,09$; $p < \text{ajust. } 0,001$; $\beta = 0,144$; IC 95% [0,97, 2,76]). En cuanto al factor claridad, no se encontró ninguna asociación significativa. En reparación emergió un modelo significativo ($F(2, 795) = 26,68$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,061$) de nuevo con las variables edad ajust. ($t = -6,55$; $p < 0,001$; $\beta = -0,226$; IC 95% [-1,07, -0,58]) y sexo ($t = -2,55$; $p = 0,011$; $\beta = -0,088$; IC 95% [-1,95, -0,25]). Es decir, la duración no resultó significativa en relación a ninguno de los factores de la IEP. **Discusión** Los resultados obtenidos confirman la utilidad de la IEP como factor discriminante en cuanto a rol de implicación en los distintos tipos de acoso escolar únicamente en el acoso escolar tradicional, donde la IEP resulta importante para discriminar tanto entre no implicados e implicados, como entre los distintos tipos de implicados. En el primer caso, son los niveles de atención y reparación, más elevados los primeros y más bajos los segundos en los implicados, los que ayudan a discriminar. Así pues, parece que es la escasa habilidad para regular las propias emociones, a la vez que una intensa atención a las mismas, lo que diferenciaría a estos alumnos del resto. Entre implicados son las víctimas, tanto puras como bully-victims, quienes tienen mayor probabilidad de mostrar niveles más elevados de atención y más bajos de claridad emocional. Estos resultados resultan coherentes con las evidencias empíricas que señalan que, generalmente, una baja claridad se asocia con una alta atención dado que la persona necesita dedicar sus recursos

9 Acoso escolar e inteligencia emocional 177 cognitivos a entender qué es lo que le está pasando, mientras que las personas con mayor claridad podrían dedicar estos recursos a seleccionar estrategias de afrontamiento más eficaces (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). No obstante, tal y como reflejan los parámetros de regresión obtenidos, apenas se encontraron diferencias entre víctimas y bully-victims. Tomados conjuntamente, estos resultados sugieren que los implicados en estos fenómenos se perciben como poco competentes para manejar sus emociones pero son las víctimas quienes perciben más dificultades para entender qué es, emocionalmente, lo que están sintiendo, aspecto este que podría estar relacionado con un uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas lo que, a su vez, dificultaría su salida de este fenómeno (Hunter y Borg, 2006; Hunter et al., 2004; Nabuzoka et al., 2009). Contrariamente a lo esperado, en el caso del cyberbullying la IEP no ayuda a discriminar entre no implicados e implicados, ni dentro de los implicados. En principio, este resultado podría sorprender porque marca una importante diferencia, en términos de IEP, entre acoso escolar tradicional y cyberbullying. Aún siendo aventurado conjeturar una explicación de este hecho, dada la ausencia de estudios previos, recientes resultados del equipo de Damasio (Immordino-Yang, McColl, Damasio y Damasio, 2010), utilizando técnicas de fmri, sugieren una posible interpretación relacionada con las importantes diferencias en el procesamiento de emociones sociales encontradas. Estos autores encontraron que mientras que las emociones relacionadas con el estado psicológico de otro utilizan fundamentalmente una red que implica la corteza posteromedial (PMC) inferior/posterior y el cíngulo anterior medio, regiones relacionadas con la información interoceptiva, las emociones relacionadas con el estado físico de otro utilizan el sector de la PMC más conectado con la corteza parietal lateral, sugiriendo una conexión a la información exteroceptiva y musculoesquelética. Esto, unido a ciertas diferencias temporales encontradas en los patrones de activación sobre ciertas zonas, más rápidos y cortos en el caso

del estado físico, les permiten concluir que para inducir o experimentar emociones sobre situaciones psicológicas de otros se requeriría más tiempo, para el procesamiento introspectivo de conocimiento formado culturalmente. A partir de esta idea, podríamos pensar que, en el caso del cyberbullying, necesitamos interpretar el estado psicológico del otro ya que no está presente, mientras que en el caso del acoso escolar la presencia física nos coloca frente al otro de forma directa, con las consecuencias de impacto emocional que ello conlleva. Así pues, es posible que el tipo de procesamiento emocional subyacente al cyberbullying sea más elaborado, más cognitivo y menos espontáneo, frente al más rápido y directo en el caso del acoso escolar tradicional. Estas diferencias podrían llevar al sujeto a valorar de forma diferente sus capacidades para atender y regular sus emociones. Esta conjetura resulta algo arriesgada pero, al mismo tiempo, abre una interesante línea de investigación a acometer en estudios posteriores. El segundo objetivo planteado fue analizar hasta qué punto la duración del acoso escolar ejercía alguna influencia sobre la autopercepción de la propia competencia emocional. Los resultados ponen de manifiesto que la duración del acoso no ayuda a predecir ninguno de los factores de la IEP. No obstante, este análisis

10 178 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey también ha evidenciado un resultado no esperado y llamativo: una asociación inversa entre el factor reparación y la edad, siendo los más pequeños de la muestra quienes se perciben con mayores niveles de competencia reparadora. Parece poco plausible asumir que los adolescentes, a medida que crecen, pierdan capacidad para recuperarse de las emociones negativas. Una posible interpretación es que quizá exista entre éstos una mayor consciencia de las propias limitaciones para reinterpretar las emociones negativas, expresión de un mayor realismo interpretativo, tal y como ocurre con otros procesos meta-cognitivos. Entre las limitaciones de este estudio hemos de señalar su diseño transversal, lo que limita el tipo de inferencias a realizar a partir de los resultados y el tipo de instrumentos utilizados, medidas de autoinforme, con los sesgos que dichas medidas conllevan. No obstante, tanto en el análisis de los fenómenos acoso escolar y cyberbullying como en el de la IE, las medidas de autoinforme aportan información sobre percepciones personales necesarias para comprender los mismos, tal y como es el caso de la victimización y la autoeficacia, constructos ambos de naturaleza subjetiva. En cualquier caso, la complementariedad del estudio con otro tipo de instrumentos tales como informes de otros, en el primer caso, o medidas de habilidad en el segundo podrían suponer un abordaje mucho más amplio y exhaustivo del tema que nos ocupa. A pesar de las referidas limitaciones, no cabe duda de que el estudio abre una serie de interrogantes que estimulan la continuidad de esta línea de investigación. Así, quedan abiertas cuestiones como hasta qué punto la autoeficacia y la competencia emocional real, o qué aspectos de cada una de ellas, son importantes en relación al desarrollo y manejo de las situaciones de acoso escolar. Por otra parte, resulta necesario ahondar en las diferencias encontradas en las relaciones entre IE y acoso escolar y cyberbullying. Asimismo, queda mucho por investigar en relación al papel y desarrollo de la IE en la dinámica relacional entre iguales. Referencias Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. y Afen-Akpaída, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in school. *Journal of Instructional Psychology*, 35, Avilés, J. M., Iruñia, M. J., García López, L. J. Y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, Damasio, A. (1994). *Descartes error: emotion, reason and the human brain*. Nueva York: Penguin. Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. y Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, Elipe, P., Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2009, Septiembre). Inteligencia emocional percibida en alumnos de secundaria implicados en bullying. *Comunicación*

11 Acoso escolar e inteligencia emocional 179 presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España. Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, C. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 14, Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 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, Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Andrade, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15. Recuperado el 20 de marzo de 2009, desde [new/index.php?n=15](#)

Garner, P.W. y Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 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, Hunter, S. C. y Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26, 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, Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H. y Damasio, A. (2010). Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of National American Science*, 106, Recuperado el 10 de enero de 2011, desde [pnas](#)

Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H. y Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: the mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 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, Lemerise, E., Gregory, D. y Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateur's emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

12 180 Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (dirs.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*. E-Book (pp. 7-37). Recuperado el 10 de Junio de 2007, desde [bullying-inschool.info/uploads/media/ebook_spanish_01.pdf](#)

Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12, Nabuzoka, D., Rønning, J. A. y Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 7, Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.

Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (dir.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.). Madrid: Alianza.

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria). Recuperado el 10 de septiembre de 2009, desde [emid=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, 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, Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A. y Del Rey, R. (2009, Septiembre). Inteligencia emocional percibida y cyberbullying en estudiantes de secundaria. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España.

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, Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure and health* (pp.). Washington, DC: American Psychological Association.

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 (dirs.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp). Nueva York: Guilford.

13 Acoso escolar e inteligencia emocional 181 Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fischer, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, Steffgen, G. y König, A. (2009, mayo). Cyber bullying: the role of traditional bullying and empathy. En B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk y E. Loos (dirs.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings* (vol. 2). Bruselas: Cost office.

Recibido: 29 de marzo de 2011 Aceptado: 3 de diciembre de 2011