

ME  
0009

1323396

**INTELIGENCIA EMOCIONAL E ÍNDICES DE BULLYING EN ESTUDIANTES  
DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR DE  
BARRANQUILLA**

**VÁSQUEZ DE LA HOZ FRANCISCO JAVIER**

**DIRECTORA DE TESIS:  
Mg. MARBEL LUCÍA GRAVINI DONADO**



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO  
HUMANO  
BARRANQUILLA, 2010**

**NOTA DE ACEPTACIÓN:**

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO:**

---

---

**JURADO**

---

**JURADO**

**Mg. MARBEL LUCÍA GRAVINI DONADO**  
Responsable de la Investigación Educativa

## DEDICATORIA:

*Esto que hoy culmino con un gran triunfo,  
no es más que un peldaño alcanzado en el proceso  
de formación y de cualificación profesional  
que me compromete cada vez más con mayores responsabilidades  
en el ejercicio de pensar el acto educativo.*

*Tal triunfo lo dedico con mucho cariño  
a la memoria de mi padre, José Enrique, siempre orientador, siempre guía;  
a Etilvia Esther, mi hermosa y abnegada madre;  
a mis hijos, Orlando Enrique, María Gabriela e Isabella,  
pilares de mi motivación e inspiración.*

## AGRADECIMIENTOS:

- A Dios Todopoderoso por saber brindarme la disposición para la suficiente claridad mental, sabiduría y disciplina necesarias para la culminación exitosa de este proceso de formación.
- A mi familia entera por su paciencia y sacrificio ante tantas ausencias por el cumplimiento de mis compromisos académicos dentro de la maestría.
- A la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla por la media beca otorgada para adelantar los estudios respectivos.
- A las directivas del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, muy especialmente a la Dra. Vilma del Rosario Cabarcas Alonso, por su siempre incondicional apoyo en este proceso.
- A mi directora de tesis, la Magistra Marbel Lucía Gravini Donado, por sus valiosos aportes científicos al trabajo de grado.
- A mis colegas por los aportes brindados tan oportunamente a lo largo de mi formación, especialmente a las Magistras Lilia Angélica Campo Ternera y Myriam Esther Ortiz Padilla.
- A todos aquellos estudiantes que contribuyeron con sus proyectos de investigación al desarrollo de mi tesis.
- A esa persona tan especial, que de manera *encubierta* me acompañó en la mayoría de las largas sesiones de maestría, haciéndolas cada vez más placenteras (S.F.L.P.)

## CONTENIDO

### RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (R.A.E.)

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO I

1. MARCO DE REFERENCIA...16
  - 1.1. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL...16
    - 1.1.1. Aspectos preliminares...16
    - 1.1.2. Aproximación al campo conceptual de la Inteligencia Emocional...19
    - 1.1.3. Aportes teóricos desde otras disciplinas que sirven como precedentes al concepto de Inteligencia Emocional...20
    - 1.1.4. Emociones -Vs- Inteligencia?... Separar lo inseparable...23
      - *¿Cómo ha evolucionado el concepto de inteligencia?...23*
      - *Y... ¿qué hay de las emociones?...27*
    - 1.1.5. Pero... ¿Qué es la Inteligencia Emocional?...29
    - 1.1.6. Bullying o maltrato e intimidación escolar...36
    - 1.1.7. Definición y naturaleza del bullying...36
    - 1.1.8. Inteligencia emocional y buentrato en las organizaciones educativas...38
  - 1.2. MARCO INSTITUCIONAL - LEGAL...40

#### CAPÍTULO II

2. DISEÑO METODOLÓGICO...44
  - 2.1. Paradigma y tipo de estudio...44
  - 2.2. Participantes...45
  - 2.3. Instrumentos...45
  - 2.4. Procedimiento...46

#### CAPÍTULO III

3. ANALISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO...447

#### CAPÍTULO IV

4. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA...65
  - 4.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA...65
  - 4.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA...66
  - 4.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA...68
    - 4.3.1. Objetivo General...68
    - 4.3.2. Objetivos Específicos...68
  - 4.4. FUNDAMENTOS...71
    - 4.4.1. Marco Histórico – Institucional...71
    - 4.4.2. Marco Teórico – Conceptual...72
    - 4.4.3. Marco Legal...78

- 4.5. LOS PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL CURRÍCULO...82**
- 4.6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA...87**
- 4.7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA PROPUESTA...89**

## **CAPÍTULO V**

- 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES...91**

## **CAPÍTULO VI**

- REFERENCIAS...95**

Referencias de apoyo no citadas...108

## **ANEXOS**

- Anexo 1...112**

*Mi Vida en la Escuela de Arora* (1989) adaptada para el medio académico de la ciudad de Barranquilla por Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez & Mercado (2008) que mide el índice de bullying.

- Anexo 2...114**

*Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que mide la Inteligencia Emocional Percibida; puntualmente, atención, claridad, regulación.

## **ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS**

- **Tabla 1.** Rasgos que identifican a los intimidadores...37
- **Tabla 2.** Inteligencia Emocional Percibida discriminada por género...49
- **Figura 1.** Inteligencia Emocional percibida discriminada por género...49
- **Tabla 3.** Inteligencia Emocional Percibida discriminada por edad...55
- **Figura 2.** Inteligencia Emocional Percibida según la edad...56
- **Tabla 4.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión...57
- **Figura 3.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión...57
- **Tabla 5.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el género...59
- **Figura 4.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el género...60
- **Tabla 6.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según la edad...61
- **Figura 5.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según la edad...61
- **Tabla 7.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el grupo y jornada académica...62
- **Figura 6.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el grupo y jornada académica...62

## RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO (R.A.E.)

Dentro de las ciencias de la educación, la psicología educativa tienen asiento importante en tanto estudia las condiciones y las repercusiones mentales de la acción, 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.

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 de Psicología de la Universidad Simón Bolívar que participaron voluntariamente, a los cuales se les aplicó el *TMMS-24* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y la lista de chequeo *Mi vida en la Universidad* adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez & otros (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 que la Universidad cree espacios propicios para la creación y fortalecimiento de habilidades de atención, claridad y reparación emocional que contrarreste al aparición de conductas agresivas y maltratantes en las aulas.

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

## INTRODUCCIÓN

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, dominación, 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 el contexto de las organizaciones en mención, este maltrato es fácil de apreciar en las relaciones humanas que se establecen con un sentido vertical descendente que, como en el ejemplo anterior, se dan basadas en el uso del poder autoritarista entre docente-alumno como también en las de directivo-docente, pero poco se reconoce en aquellas relaciones cuyo sentido se da de manera horizontal, o relación entre pares, como en las de docente-docente o en aquellas que serán de interés en esta investigación: alumno-alumno.

Los resultados de algunos estudios muestran que la práctica del maltrato y la intimidación entre pares es una de las situaciones que más aquejan a las organizaciones educativas, pues el fenómeno no solo no cede sino que parece va en ascenso, esto indistintamente de los actores que participan en tales prácticas, la cultura, clase social o

género. En su momento, los resultados preliminares arrojados por un estudio de Díaz, Prados y Ruiz-Veguilla (2004) ya identificaban a la violencia física como la segunda forma más frecuente de ser intimidado después del insulto, en una muestra de adolescentes escolarizados de España. En poblaciones similares, Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007) hallaron una elevada prevalencia en el acoso escolar no solo en España sino también en países como Austria y Francia.

En Colombia, los estudios de Chaux, Molano y Podlesky (2007), hallaron que el 21,1% de los escolares de 5° grado y el 14,7% de 9°, fueron víctimas de intimidación escolar en los dos últimos meses; el 21,9% de 5° grado y el 19,6% de 9° habían intimidado en el mismo periodo de tiempo, mientras que el 49,9% de 5° y el 56,6% de 9° 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 ésta con un mal manejo de la rabia, especialmente en los escolares de 5° 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).

Los hallazgos de Barraca y Fernández (2006) correlacionan positivamente la IE con adecuadas competencias sociales y con un foco de control interno, y negativamente con estrés social, pobres resultados académicos y problemas de conducta en la escuela que van desde la desadaptación escolar hasta las conductas disruptivas.

Para explicar la relación entre la IE y los problemas de comportamientos en el aula, puntualmente los relacionados con el trato entre iguales, podría decirse que serían las diferencias en el manejo emocional que hacen los actores de las prácticas o conductas maltratantes las que explicarían la mayor participación en estas conductas de maltrato por parte de los agresores con sus iguales (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García & Fernández, 2006; Ramírez & Justicia, 2006). Avilés (2002) va un poco más allá diciendo 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.

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).

Hasta este momento, la literatura científica encontrada sobre estas variables es poca o nula, más aún si trata del contexto universitario local, regional o nacional, por lo que no queda sino plantear investigaciones que como esta, apunten en los contextos mencionados, a la caracterización de la atención, claridad, regulación, como habilidades propias de la IE, y las conductas manifiestas de bullying dadas entre adolescentes en ambientes educativos; y a la comparación entre tales habilidades, según si son varones o mujeres, etcétera.

En otras palabras, lo que se buscó entonces la caracterización de las habilidades de IE y los índices de bullying, como la comparación entre estas dos variables en estudiantes de psicología de la Universidad Simón Bolívar. Todo esto quizás quede sintetizado en el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características de la inteligencia emocional percibida y los índices de bullying en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla?

Particularizando un poco más, la meta general de este estudio fue describir las características de inteligencia emocional percibida y los índices de bullying en

estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, y como metas específicas, se describieron las dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad, regulación y reparación emocional en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla; se identificaron los índices de bullying y el índice general de agresión y luego se compararon las dimensiones de la inteligencia emocional con los índices de bullying y el índice general de agresión en estos mismos estudiantes, según el género, semestre y jornada en la estaban matriculados.

Por otro lado, al margen del poco consenso que existe en la definición sobre bullying, hoy se acepta que es una conducta específica del comportamiento agresivo que, según Olweus (1999; 1994; 1993; 1983), emite una persona o grupo de persona en forma física, verbal y/o relacional, explícita y/o encubierta, abusando del poder contra un igual, que se da de manera sostenida en el tiempo con la intención de causarle daño pero sin provocación previa (Benítez & Justicia, 2006).

Reiterando el reconocimiento de la multiplicidad de factores asociados a esta problemática, y precisamente para contribuir a la comprensión del bullying en los contextos educativos y eventualmente aportar ideas encaminadas a su solución, el presente estudio prestó atención a uno de esos factores, acaso poco estudiado, como lo son las características relacionadas con la percepción, valoración y expresión emocional; manejo emocional de la información; comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones, lo que Mayer y Salovey (2007) denominaron inteligencia emocional, y el índice de bullying en la población ya mencionada en líneas anteriores.

Si bien el estudio científico de la IE se aproxima ya a los 20 años, no deja de ser un campo incipiente de la investigación psicológica (Vásquez, 2003), por lo que los resultados de esta investigación contribuyen en la acumulación del conocimiento científico nacional, y porque no, internacional sobre el constructo de IE, al margen de si refutan, complementan o modifican lo ya establecido en este área de la psicología de la educación. Esto, desde la articulación de la misma a la línea de investigación

Inteligencias Múltiples del grupo de investigación Psicología Educativa de la Universidad Simón Bolívar (CCRG: COL0038628) actualmente escalafonado en la categoría C.

A corto o mediano plazo, con resultados más amplios se podría apostar por la validación y estandarización en la ciudad de Barranquilla del cuestionario de IE utilizado acá, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida; puntualmente, atención, claridad y regulación emocional (Extremera & otros, 2004). Este cuestionario es una adaptación del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de .80 para cada dimensión en sus 2 versiones. También de adaptar la lista de chiqueo Mi Vida en la Escuela de Arora (1989) con la que se estableció el índice de bullying en esta investigación.

Por otro lado, las evidencias empíricas arrojadas por esta investigación orienta el diseño de una propuesta de programa educativo tendiente a la estimulación y despliegue de prácticas del buentrato entre iguales teniendo como fundamento el aprendizaje de habilidades como la atención, la claridad y la regulación emocional propias de la IE. En consecuencia, dicho programa sin duda contribuirán en el desarrollo de un buen clima en las aulas de clases y en el impulso de un ambiente de convivencia pacífica en la organización educativa en general.

Si bien el constructo del buentrato no está tan desarrollado como si pudiera estarlo el del bullying y el maltrato en general, o específicamente aquel que se da entre iguales, es urgente empezar a trabajarlo desde la perspectiva de la investigación científica, no solo para su desarrollo como constructo teórico, sino también por que ofrecería una mirada positiva y preventiva, y no simplemente reactiva o curativa como hasta ahora se ha abordado el problema del maltrato y la intimidación en las organizaciones educativas. En este sentido, la presente investigación contribuyó en el establecimiento de un panorama general sobre la situación o prácticas de convivencia de los estudiantes evaluados, lo que asumido como un diagnóstico, permitirá tener una

visión más ajustada de la realidad sobre el tal problemática, favoreciendo esto nuevamente la orientación y el diseño, a futuro, de este y otros programas.

Conocer científicamente las características de IE y los índices de bullying resultarían importante por cuanto tales poblaciones no están del todo exentas de desertar del ámbito educativo, por lo que de encontrarse evidencias empíricas que las asocien, se tendrían más elementos no solo para entender este problema de la deserción tan enquistado en el sistema educativo colombiano, sino también, y quizás más importante aún, poder contar con mayores elementos de juicio para diseñar e implementar estrategias para su solución. Esta investigación arrojó resultados que eventualmente servirán para futuros estudios que aborden tal relación entre las variables mencionadas.

Por último, y aunque las relaciones expuestas nivel teórico entre las dos variables de estudio (IE y Bullying) se manifiestan aparentemente consistentes, no hay estudios empíricos que las evidencie, por lo que se justifican entonces seguir desarrollando estudios en esta línea, pues además permitirán extender un poco las fronteras del conocimiento en lo que sería el campo conceptual de una y otra.

## CAPÍTULO I

### 2. MARCO DE REFERENCIA

#### 1.2. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

##### 1.2.1. Aspectos preliminares

Dentro de las ciencias de la educación, la psicología y particularmente la psicología educativa, tienen asiento importante en tanto estudia las condiciones y las repercusiones mentales de la acción pedagógica (Hubert, 1990), ofreciendo en consecuencia toda clase de aspectos y herramientas de orden epistemológico, teórico-conceptuales, metodológicas, técnicas y empíricas, que a la postre terminan con algún grado de injerencia en la acción educativa.

El problema de la educación según Hubert (1990) es el de la conversión a sí mismo; es decir, transformarse desde la naturaleza preestablecida (vida biológica e instintiva) a la consciencia espiritual, lo que se lograría desde el adaptacionismo piagetiano (asimilación y acomodación de aquella naturaleza), lo que Flórez denomina intelección (Flórez, 1994); entonces, la conversión a sí mismo, llevaría a la liberación o emancipación.

Tal emancipación ocurrirá cuando la educación brinde el escenario propicio para el encuentro y la colaboración entre conciencias; cuando el acto educativo esté basado en el amor; amor entendido como la identificación de dos conciencias a través de, y en razón a sus diferencias; es decir, la educación es un acto humano y social: humano porque su objetivo es el *Hombre* y su autonomía espiritual o de conciencia, y es social porque permite la integración a la vida colectiva (Hubert, 1990).

Hubert (1990) considera que la psicología es la tercera ciencia, después de la biología y la sociología, que debe utilizar el educador, pues le aporta a la pedagogía conocimiento del *Hombre* sobre su mundo: físico (maduración), social (interacción con

otros), de la consciencia (procesos psicológicos básicos y superiores), y sobre el entramado de relaciones entre estos y sus cambios concomitantes; estos mundos ayudan a construir el carácter, y el carácter es el objeto de formación de la educación.

Desde la psicología, acaso los más representativos y de mayor impacto en las ciencias de la educación hayan sido Vigotsky y Piaget y nunca omitieron el componente afectivo-emocional en sus propuestas teóricas. Así, Piaget (2005) planteó la tesis que si bien es cierto que los procesos afectivos nunca generan ni modifican las estructuras intelectuales, tampoco se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso. Vigotsky (2001), en su momento, expresó que el objetivo de toda educación es el dominio de los sentimientos o el dominio sobre las reacciones emocionales. Quizás sea basados en ellos que Huber (1990) plantea que el *Hombre* logra hacerse pleno o total en su afectividad, por lo tanto la educación debe formar, finalmente, la afectividad.

Estos aspectos, el del carácter, las emociones, la afectividad y el aprendizaje de su regulación, será uno de los puntos de encuentro entre la pedagogía y la psicología, ciencia esta última que hace parte de las ciencias de la educación, cuando la nutre.

Hoy por hoy las instituciones de educación u organizaciones educativas como también se llamaran aquí, cualquiera que fuere su condición o alcance, al estar sometidas a las fuerzas históricas, sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas, que las empujan a enfrentar sus propios retos particulares pero a dar respuestas a los mismos desde una mirada cada vez más universal, deberían re-pensarse y re-construirse desde sus bases (Vásquez, 2007a). Por un lado, haciendo explícito su concepto de *Hombre* y con ello, su Misión-Visión, su filosofía, sus políticas, principios, objetivos y valores por los que se regirá para formar los ciudadanos del presente y los profesionales del futuro; también desechando o al menos reestructurando las viejas prácticas pedagógicas, valiéndose para ello tanto de las múltiples perspectivas de análisis (desde el conocimiento de las distintas ciencias y su abordaje desde las múltiples inteligencias), como de la exposición y reflexión de modelos adecuados que ayuden al aprendizaje social de la práctica del *buen trabajo*, entendido como aquel que es disciplinado,

integrador, creativo, estético, etcétera (Gardner, 2005). Por otro lado, re-pensarse y re-crearse como una organización educativa inteligente, capaz de ser autónoma, lo que implica que pueda aprender de sí misma, crear una cultura de autoevaluación, de flexibilización de sus procesos y estructuras, de ser proactiva, con capacidad de autogestión e innovación en todas sus instancias, partiendo de la revisión y cambio del conjunto de creencias, opiniones, conductas, prácticas sociales, personales y organizacionales actuales, llevándolas a asumir la calidad educativa, como un proceso conducente a la excelencia expresada en el máximo desarrollo del potencial humano y social (Posada, 2005). Desde esta perspectiva, los centros educativos dejarán de ser simples instituciones que enseñan y transmiten conocimiento, para convertirse en organizaciones capaces de aprender y crear conocimiento.

Por otro lado, y de acuerdo con Hernández (2006), la escuela tradicional se preocupó por el *saber*, la escuela basada en el modelo conductista se preocupó por el *hacer*, mientras que el modelo cognoscitivista llevó a la escuela la preocupación por el *aprender a aprender*. Hoy, la preocupación de las modernas organizaciones educativas es la integración de estos elementos, pero sumándole uno de trascendental importancia dada la cantidad de problemáticas y circunstancias actuales que aquejan a nuestras sociedades, el aprender a vivir... a convivir. Bien lo sentencia el mismo Hernández: *una educación centrada solo en la eficiencia sería verdaderamente deficiente* (p. 166).

Lo anterior se complementa con las ideas de Fernández-Berrocal y Extremera (2002) cuando sugieren que en el siglo XXI las organizaciones educativas deben considerar incluir en sus prácticas curriculares, de manera deliberada y manifiesta, la formación en habilidades emocionales en sus alumnos. Esto exige superar el tradicional interés puesto en la formación exclusivamente centrada en lo cognitivo y el descuido que ha existido en la formación de la dimensión socioafectiva (Trianes & García, 2002). En este sentido se encuentra apoyo en los argumentos dados desde los grandes pensadores de la pedagogía moderna como Comenio y Pestalozzi, entre otros; el Informe Delors de la Unesco (1996) que propone cuatro pilares básicos para la educación, uno de ellos el aprender a vivir (convivir), y en el 2001 en el documento de trabajo de la 46°

Conferencia Internacional de Educación denominado *La educación para todos para aprender a vivir juntos*; el análisis de las necesidades sociales en pro de una nueva ciudadanía para la construcción de una nueva sociedad más justa y equitativa; el avance científico creciente en el terreno de las neurociencias, la psicología, puntualmente en las ciencias cognitivas, que evidencian correlatos neurofisiológicos para una multiplicidad de inteligencias y estilos cognitivos, y la existencia de un cerebro que regularía las emociones (Vivas, 2003). Pero sobre este tema se irá profundizando en las siguientes líneas.

Con este panorama, de donde destaca por su indudable importancia los comportamientos personales y sociales que dan identidad a una manera de practicar las formas de convivencia al interior de las organizaciones educativas, es donde se enmarca el problema abordado en esta investigación. Específicamente, aquellos comportamientos que por su forma de expresión y por las consecuencias que generan son considerados como violentos, coercitivos e intimidantes, sustentados mayormente en el uso (o abuso) de un poder de corte autoritarista, convirtiendo al maltrato en la forma más expedita de relacionarse cotidianamente y que, peor aún, día a día se va aceptando socialmente como práctica cotidiana de convivencia en esas y en casi todas las organizaciones.

### **1.2.2. Aproximación al campo conceptual de la Inteligencia Emocional**

Cada vez cobra más fuerza una idea con la que hoy muchos todavía no están de acuerdo, acaso por estar cubiertos por un rancio manto de racionalidad y científicidad, que les impide ver la realidad desde ángulos más amplios o complejos. Y es que procesos psicológicos como la inteligencia y las emociones, aun cuando se pueden concebir autónomamente, contando por supuesto con características y naturalezas particulares o propias, resultan interdependientes e inseparables, llegando a ser dos caras de una misma moneda, como a su vez lo son la memoria y el olvido, la mente y el cuerpo, la vida y la muerte, el día y la noche,... ¿el amor y el odio?... Estos dos procesos, inteligencia y emociones, en su interdependencia, más que yuxtaponerse logran una intersección o síntesis análogo al modelo de pensamiento verbal vigotskiano (1962).

En un primer momento nos proponemos entonces encontrar aportes desde distintas posiciones, disciplinas o saberes, que sustenten la importancia de tal relación, después abordaremos el recorrido que hace el concepto de inteligencia emocional con las condiciones que favorecieron su aparición, para aterrizar en su definición más aceptada hoy día, como en los modelos teóricos de mayor impacto en la comunidad científica cuando dan respuesta a este concepto; todo esto sin la más mínima pretensión de agotar la discusión en ninguno de estos frentes, sino quizás, más bien, para dejar abiertos nuevos interrogantes que impulsen la investigación y la reflexión científica alrededor del concepto.

### **1.2.3. Aportes teóricos desde otras disciplinas que sirven como precedentes al concepto de Inteligencia Emocional**

Antes de iniciar debemos aclarar que cuando utilizamos en el anterior subtítulo el término *precedentes*, queremos significar con él tan solo aquellas reflexiones y propuestas teóricas provenientes de pensadores y autores tan diversos, pero de trascendental relevancia, que nos ayudarán a darle soporte teórico, y hasta epistemológico si se quiere, a lo que hasta ahora no se ha hecho en Colombia: Una aproximación al campo del concepto de inteligencia emocional. Si bien quizás escogidas de manera un tanto arbitraria, no se podrá desconocer el peso y la fuerza que tales reflexiones y propuestas tienen, en tanto sirven para apoyar la idea de una estrecha relación entre dos de los componentes psicológicos más relevantes de la especie humana: inteligencia y emociones.

La preocupación por el tema de la inteligencia, las emociones, su relación y sus implicaciones en los distintos ámbitos de la vida humana tienen un pasado que podría hundir sus raíces muy lejos, con una vastedad probablemente inusitada, por lo que nos limitaremos entonces a mencionar tan solo las ideas más significativas, sin ninguna pretensión de organización temporal o espacial en las mismas.



Así las cosas, empezamos diciendo que encontraríamos las primeras aproximaciones al tema de la relación entre emoción e inteligencia, por ejemplo, en las reflexiones hechas en su momento por Aristóteles y Platón. El primero se preocupó y valoró el desarrollo de una condición que permitiera al hombre poder hacer procesos de reflexión y posterior autorregulación de sus propios estados afectivos cuando decía en su *Ética* a Nicómaco: *cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... Eso no es fácil.* Platón por su lado, llevó el tema al plano particular de la formación sentenciando: *la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender* (Ibarrola, 2003).

Mucho más adelante, Darwin y Hebb, cada uno en su momento, establecieron la importancia de la complementariedad que jugó la relación dada entre las conductas emocionales y el proceso de evolución de las especies. Así, en 1872 Darwin, quien fuera el primero en estudiar científicamente las emociones, entendió que las conductas emocionales evolucionaron porque de alguna manera beneficiaron aquellas especies que hicieron uso efectivo de ellas, considerando Hebb en 1942 que tal evolución incrementó su complejidad, lo que habría permitido el avance de las especies. Es esto es importante en tanto que las alteraciones en el procesamiento y regulación emocional, lo que consideramos sería algún tipo de alteración en primitivas destrezas cognitivas, habrían tenido graves consecuencias en los procesos adaptativos de las especies, más exactamente en los humanos (Vásquez, 2007).

Como es sabido, esta dinámica evolucionista también condujo a la transformación del sistema nervioso, quien aprovechando su condición de plasticidad, empezó la construcción (o reconstrucción y desarrollo) de estructuras neuronales en centros interconectados de mando y regulación de las emociones al servicio de la adaptación de la especie; centros que ubicara LeDoux en el 1999 en el sistema límbico, en la amígdala y en el hipocampo, denominándolos *cerebro emocional*, el cual se vería regulado por el *cerebro racional* o neocorteza a partir de sus funciones de metaconocimiento que le permiten a los seres humanos tener conciencia, discernimiento, análisis y comprensión

del porqué de sus estados emocionales (Vásquez, 2007). Estructuralmente hablando esto es posible por las interconexiones que se dan entre ambos cerebros a partir de una serie de fibras de asociación y proyección de la sustancia blanca; por ejemplo, las conexiones que se establecen entre el sistema límbico con las áreas de asociación del neocortex a través del cíngulo, también las que se dan entre el sistema límbico y los lóbulos frontales a través del hipotálamo (Bustamante, 2001).

En tanto, grandes pensadores dentro de la psicología que abordaron los procesos cognitivos humanos, nunca omitieron el componente afectivo-emocional en sus propuestas teóricas. Así, Piaget planteó la tesis de que si bien es cierto que los procesos afectivos nunca generan ni modifican las estructuras intelectuales, tampoco se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso (Piaget, 2005). Por su parte, Vigotsky llevó el tema de la relación entre estas dos dimensiones humanas a un campo más aplicado, proponiendo que el objetivo de toda educación es el dominio de los sentimientos; en otras palabras, el fundamento del proceso educativo será aprender a tener poder y dominio sobre las reacciones emocionales (Vigotsky, 2001), lo que implicaría la adquisición de estas habilidades de control emocional desde la mediación de estrategias cognoscitivas que faciliten su aprendizaje, ligadas, por supuesto, a la intermediación cultural de distintas instituciones sociales como la familia y la escuela, por ejemplo.

Por otro lado, Maturana establece una relación estrecha entre razón y emoción sustentada en la idea de que todo sistema racional tiene, de base, un fundamento emocional. Así, las proposiciones básicas de aquel sistema racional son precisamente no racionales, pues son nociones, relaciones, distinciones, elementos, verdades, etcétera, que aceptamos *a priori* porque nos gustan (Maturana, 1997). Como si fuera poco, nos propone que el *motor* de la acción está en la emoción y no en la razón, constituyéndose así las emociones en el fundamento de nuestras acciones, en tanto ocurre sólo lo que realmente queremos ocurra. Con todo esto, Maturana se opone a aquella posición privilegiada por la cultura de darle una validez trascendente únicamente a la racionalidad como característica de lo humano. No obstante, propone que a través del manejo de la

reflexión es como se pueden regular y manejar las emociones, proceso de reflexión éste que se aprende a desplegar desde la propia intención de reflexión y que ayuda, en últimas, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia; así, las relaciones humanas tienen un fundamento emocional que configura la convivencia (Maturana, 1997).

Morin va un poco más lejos al mirar las consecuencias de una eventual disociación entre estos dos procesos: emoción y razón. Morin asegura que en el mundo de los mamíferos, especialmente en el de los humanos, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad; la curiosidad, de la pasión, tanto así... sigue diciéndonos el autor en mención... que la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales (Morin, 1999).

Si bien no desconocemos la existencia de más exponentes que pudieran darnos otros aportes, consideramos los presentados hasta aquí quizás los más representativos, las ideas de otros estarían más o menos alrededor de los mismo planteamientos, por lo cual ahora nos enfocaremos en otro frente, el relacionado con lo que sería el recorrido histórico hasta llegar a la idea de inteligencia emocional.

#### **1.2.4. Emociones -Vs- Inteligencia?... Separar lo inseparable**

Arranquemos trabajando por separado las línea de evolución o desarrollo teórico que siguió cada uno de los dos componente psicológico y luego los haremos converger hasta llegar al concepto de IE.

- *¿Cómo ha evolucionado el concepto de inteligencia?*

Empecemos dando una mirada retrospectiva al asunto de la inteligencia. Muchos sabemos que A. Binet (1900) no fue el primero que habló de inteligencia, pero quizás si

fue quien primero descubrió que podía diseñar algún tipo de medida que predijera qué alumnos de las escuelas de primaria en la ciudad de París tendrían éxito en sus estudios, y cuáles fracasarían. Resultó así su reconocido test de inteligencia, más tarde revisado por L. Terman (1916) de la Universidad de Stanford (USA.), y la medida exacta y objetiva del coeficiente intelectual (CI). En esta visión tradicional entonces, se define operacionalmente la inteligencia como aquella habilidad para responder a los ítems o reactivos de un test de inteligencia; desde este punto de vista es una habilidad general que se encuentra en todos los individuos, en diferentes grados.

Acaso consecuencia de lo anterior, aparece la Teoría de los Factores Mínimos de C. Spearman (1927), quien suponía que existía un factor general de capacidad mental que llamó *Factor G*. Dicho factor subyace al desempeño de la inteligencia en todos sus aspectos y es el que se mide en los tests de inteligencia; por ejemplo, las capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas. Esta habilidad o factor que puede medirse en forma fiable por medio de tests estandarizados, se constituiría equivocadamente en la clave del éxito para la solución de problemas y en el principal factor de predicción del éxito escolar. De hecho, la pregunta qué motivos, operaciones mentales y conocimientos actúan en cada persona o estudiante y lo potencian en cierta dirección vital, dirección en la cual será exitoso para sí mismo y para la sociedad, no queda resuelta con dichos test (De Zubiría, 2001).

En el otro extremo aparece J. Guilford (1982), quien se opone al concepto de inteligencia general y propone 120 aptitudes, todas ellas teóricamente independientes una de otras. No obstante, si las primeras posiciones fueron demasiado reduccionistas, la última cae en excesos, pues cualquier cosa que ocurra a escala mental podría ser considerada como un acto de inteligencia.

Afortunadamente entre el único *Factor G* de Spearman y las 120 actitudes de Guilford, aparecen posiciones intermedias como las de L. Thurstone (1962) proponiendo solo siete aptitudes mentales como son la Comprensión Verbal, Expresión Fluida, Números, Visualización del Espacio, Memoria, Razonamiento y Velocidad para Percibir.

También aparece la posición de Gardner (1995) que propone siete tipos de inteligencias específicas, las cuales trabajan con competencia autónoma e independiente pero con funcionamiento simultáneo; es decir, que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura, pero sin afectarse entre sí. Estas servirían para resolver problemas y cuestiones específicas, para aprender material nuevo de forma rápida y eficaz. A continuación describimos muy brevemente cada una de ellas, dando al mismo tiempo ejemplos en los grupos de personas donde la presencia de éstas está más desarrollada o avanzada:

- *La Inteligencia Lingüística:* Sensibilidad al significado y sonido de las palabras, a la estructura del lenguaje y a las diversas formas en que éste puede utilizarse; presente en poetas, novelistas, periodistas, literatos, entre otros.
- *La I. Lógico-Matemática:* Habilidad para el manejo de cadenas de razonamientos, sus patrones y orden; de razonamiento y entendimiento de relaciones numéricas, como también la habilidad para resolver problemas, plantear hipótesis e inferir consecuencias bases del pensamiento científico. Está presente por supuesto en los científicos, ingenieros, etc.
- *La I. Musical:* Sensibilidad referida a la capacidad para el uso adecuado del ritmo, el tono, melodía, construcción, lectura e interpretación de la musical, presente en cantantes, compositores de canciones y todo lo relacionado con el mundo de la música.
- *La I. Cinestésico-Corporal:* Capacidad para emplear el cuerpo o partes del mismo realizando movimientos para resolver problemas o crear productos, por ejemplo los atletas, bailarines y cirujanos.
- *La I. Espacial:* Capacidad para percibir, formar, comprender y maniobrar el mundo espacial, permitiendo la orientación espacial que ayude a la resolución de

problemas, la visualización de los objetos desde perspectivas diferentes, etc. Aquí encontramos a los navegantes, arquitectos, escultores, entre otros.

- *La I. Interpersonal*: Capacidad para entender las intenciones, estados de ánimo, motivaciones y deseos ajenos, como consecuencia de lo anterior la habilidad para trabajar eficazmente en equipo. Por ejemplo los líderes, religiosos, políticos, los docentes y psicólogos, entre otros.
- *La I. Intrapersonal*: Capacidad de conocerse y comprenderse uno mismo en sentimientos, motivaciones, debilidades y fortalezas de la manera más objetiva posible, creando así un modelo útil y eficaz de uno mismo que ayudará en la autorregulación de la propia vida. Aquí se pueden mencionar como ejemplos los mencionados en la I. Interpersonal.

En la actualidad Gardner propone tres nuevos tipos de inteligencia: la *I. Ecológica o Naturalista* o la capacidad integrarse con la naturaleza, pudiéndose identificar y discriminar así las distintas formas vivientes o no presentes en nuestro alrededor; la *I. Trascendental, Existencial o Espiritual* o la sensibilidad por la existencia del ser humano y su trascendencia, como también mostrar preocupación por la existencia de un Ser Supremo o de un ordenador universal (Redondo, Sanjuanelo, Pabón & Martínez, 2003). Y la *I. Moral* como la capacidad presente en algunas personas para poder diferenciar entre el bien y el mal, por el respeto a la vida y la convivencia humana pacífica (Amarís, 2002). Pero serán la *I. Inter e Intrapersonal* las que servirán de soporte teórico al concepto de IE.

No desconocemos las propuestas teóricas de J. Piaget (1960) quien se ocupó en concreto de explicar sistemáticamente el crecimiento y desarrollo de las estructuras intelectuales y el conocimiento (Wadsworth, 1995), y la clasificación integradora de R. Sternberg (1988; 1985) que habla de una Inteligencia Componencial, otra Contextual y otra Experiencial. El primero, con un enfoque cualitativo, no coloca su interés en las diferencias que existen en la inteligencia de los individuos, sino en la inteligencia misma.

Mientras que el segundo, trabaja teniendo en cuenta el procesamiento de información que hacen las personas para resolver problemas, es decir las representaciones y estrategias utilizadas en tal procesamiento. Estas dos propuestas intentan desarrollar explicaciones universales sobre los mecanismos o procesos mentales en el acto intelectual que se apliquen a todos los individuos por igual, pero más desde un abordaje teórico y con metodologías cualitativas (Gross, 2000), que quizás desborden los límites de este trabajo.

En fin, desde los años 30 hasta los actuales surgen posturas teóricas como la conductista, la de los procesos cognitivos, la del procesamiento de información, incluso la de los modelos computacionales y la inteligencia artificial que poco o nada le aportan al nacimiento y desarrollo de una ciencia de la inteligencia humana; que no solo trate su lógica formal, sino también la lógica de la creatividad; no solo la razón, sino también la emoción, el optimismo, siempre relacionadas con aspectos tales como la personalidad y la salud mental (Mestre, Guil, Carreras & Braza, 2000).

- *Y... ¿qué hay de las emociones?*

Si por el lado de la inteligencia llueve, por el lado de las emociones no escampa, ya que no está más claro el concepto; en otros términos, ni en su definición teórica, ni en su definición operacional, existe hoy día consenso en la comunidad científica psicológica.

De todas formas digamos algo en torno a este tema. Por ejemplo, que fuera C. Darwin con su libro *La Expresión de Emociones en el Hombre y los Animales*(1872) quien hiciera el primer esfuerzo serio y formal por estudiar científicamente las emociones, concluyendo que las conductas emocionales evolucionaron en tanto beneficiaron a aquellas especies que las utilizaron de manera efectiva (Pinel, 2001).

Pero hoy por hoy teorías como las de W. James (1878), K. Lange (1890), S. Valins (1966), J. Laird (1974), siguen siendo aceptadas y proponen que la experiencia emocional es el resultado de los particulares cambios corporales no conscientes,

especialmente los que ocurren a nivel esquelético; es decir, que una conducta explícita concreta puede causar sentimientos subjetivos concretos sin que los cambios viscerales, aun cuando preceden tales sentimientos, sean suficientes para explicarlos.

Otro grupo de investigadores como son W. Cannon y P. Bard (1929), G. Marañón (1924), G. Hohmann (1966), R. Levenson (1990), indican que los cambios fisiológicos podrían no ser tan necesarios para la experiencia emocional, por tanto las emociones son independientes de los cambios fisiológicos implicados. Una tercera posición propuesta por S. Schachter (1964), rescata los cambios viscerales considerándolos necesarios para la experiencia emocional valorando así la excitación fisiológica y la interpretación que se haga de la misma, sin importar su naturaleza; es decir, se decide cuál emoción en particular se está experimentando y se le asigna un nombre o etiqueta cognoscitiva que depende, como ya se mencionó, de la interpretación que se hace de la excitación experimentada. R. Lazarus (1982), en este mismo sentido propone un mínimo grado de evaluación o procesamiento cognitivo previo a una emoción.

Pero R. Zajonc (1985), habla de una primacía afectiva en contraposición a la mencionada evaluación, afirmando que las emociones ocurren sin la participación de ningún tipo de cognición. Los biólogos J. LeDoux y J. Panksepp (1994), ofrecen apoyo empírico a la propuesta anterior cuando sugieren que los circuitos cerebrales subyacentes a las emociones y a la cognición son diferentes, pues en investigaciones realizadas en animales con lesiones en estructuras tales como la Neocorteza y el Hipocampo, tradicionalmente reconocidas por su compromiso en los procesos cognitivos, aquellos todavía presentan respuestas emocionales. No obstante, hay que tener cuidado en la apreciación de los resultados de las investigaciones de corte comparativo, ya que como en este caso particular, la comparación de las emociones humanas con otras especies puede resultar, por obvias razones, irritante.

Actualmente la gran mayoría de psicólogos acepta que las emociones pueden producirse sin mediación cognitiva consciente o al menos con un mínimo grado de procesamiento cognoscitivo, la discusión pasa entonces por aclarar los tipos de

procesamientos cognitivos presentes en las emociones y los mecanismos neuronales que se encuentran implícitos en las emociones y la cognición (Gross, 2000).

Este breve recorrido es importante pues nos lleva a entender, por un lado, un poco de la dinámica y desarrollo de las propuestas teóricas de autores e investigadores que se preocuparon por dar miradas distintas y amplias a la inteligencia y a las emociones, pero por otro lado, a considerar estas dos instancias como componentes autónomos e independientes en cuanto a sus características particulares, donde su interacción sólo ayudaría a la complementariedad de los procesos de una y otra. Esto obliga a entender a la IE como el área de intersección entre una y otra; comprender que es más que la sumatoria o yuxtaposición de estas dos, acaso su multiplicación, y por ende estudiarse como un componente más de la conducta humana, con características y procesos también autónomos e independientes. Como analogía recuérdese el concepto de Pensamiento Verbal del psicólogo soviético L. Vigotsky (1962) ya mencionado en líneas anteriores.

#### **1.1.5. Pero...Qué es la Inteligencia Emocional?**

Como ya mencionábamos, desde el constructo de inteligencia aparecen revolucionarias propuestas teóricas como las de H. Gardner (1983), R. Sternberg (1988; 1985), que sumadas a la de D. Goleman (1995), golpean fuertemente en los cimientos del tradicional y obsoleto concepto unitario de inteligencia y su correspondiente instrumento de medición para establecer el coeficiente intelectual (CI) de Binet, Spearman y compañía, revolucionando así el concepto de inteligencia humana. En este sentido, rescatamos las ideas de De Zubiría, quien, en síntesis, dice que los test que miden el CI resultan inválidos cuando las puntuaciones que arrojan no pronostican ni explican el futuro rendimiento académico; no pronostican ni explican el desempeño social futuro en ámbitos vitales como en el trabajo o la producción, en la vida de pareja o de familia; y cuando no están soportados en una teoría adecuada, coherente y científica. Esto es, invalidez escolar, sociocultural y teórica respectivamente (De Zubiría, 2002).

Por otra parte, según Goleman (2002), Sternberg en 1996 llegó a la conclusión que el buen desempeño laboral estaría fuertemente asociado a la regulación emocional, que incluye el manejo de la frustración y las relaciones sociales adecuadas, y no tanto el coeficiente intelectual como se pensaba hasta entonces. En 1973, McClellan sostuvo que las competencias emocionales prevén mejor no solo el éxito personal, sino también el laboral, mejorando ostensiblemente la productividad (Goleman, 2003).

Pero existe cierto consenso entre los investigadores del tema de la IE al considerar a Thorndike como uno de los mas claros precursores del concepto al hablar en 1920 de inteligencia social, al definir aquella como las habilidades para comprender y dirigir a los seres humanos de cualquier edad y género, como también para actuar de manera sabia en las relaciones interpersonales. Adicionalmente se encuentran conceptos similares en Gardner (1983), Sternberg (1993; 1985), Palechano (1996), Eysenck (1998); y de alguna manera también en Guilford (1967), McFall (1982) y Mas (2000) (Vallés & Vallés, 2000). A Salovey y Mayer se les reconoce como los que le dan el estatus científico al concepto en 1990 al hacerlo su tema de estudio doctoral, llegando incluso a proponer su propio modelo teórico para explicar la IE, y a Goleman en ser quien popularizaría el término con la publicación de su best-seller *Inteligencia Emocional* en 1995.

El concepto de IE ha sido definido y redefinido de tantas y tan diferentes maneras que sería imposible, o al menos muy complicado y poco práctico, hacer una compilación de todas las formas en que el término ha sido empleado. Por ejemplo, Chutte en el 2002, define la IE como la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, para razonar y resolver problemas con base a ellas; Bar-On y Mayer en el 2001, la definen como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente; por último, De Zubiría define la IE como la posibilidad de comprender, conocer, amar y compartir el mundo de la subjetividad, o sea, el mundo de las obras de los seres humanos: sus pensamientos, sus ideas y sus lenguajes. A continuación mostraremos a manera de identificación no más algunas de las definiciones



y concepciones más relevantes sobre IE desde los modelos en que se encuentran insertas. Más relevante, decimos, por cuanto las consideramos más apropiadas, según los fines que perseguimos en este trabajo, como más aceptadas dentro de la comunidad científica y académica.

- *El modelo de Goleman*, que define la IE como aquella capacidad que tienen los seres humanos para tomar conciencia de sus emociones, comprender a los demás, tolerar presiones y frustraciones laborales, competencia para trabajar en equipo y adoptar una posición empática que ayudará al desarrollo y éxito personal (Goleman, 2002; 1996). En esta definición, Goleman ha considerado cinco aptitudes clasificadas a su vez en dos grandes grupos: Aptitudes personales, las que determinan el dominio de sí mismo comprendiendo las aptitudes de autoconocimiento, autorregulación, motivación, aptitudes sociales; y las aptitudes interpersonales, que son las que determinan el manejo de las relaciones comprendiendo las aptitudes de empatía y habilidades sociales. Goleman define la aptitud emocional como una capacidad aprendida, basada en la IE que origina un desempeño laboral sobresaliente.

Este es un modelo mixto pues combina dimensiones de personalidad con habilidades emocionales (Hume & Sánchez, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Así, se le denomina *Modelo de Competencias o Habilidades Emocionales* pues explica la IE desde los atributos personales relacionados con la efectividad social y personal tales como la automotivación, la empatía y las competencias sociales en general (Madrid, 2003).

- *Modelo Multifactorial de Bar-On* (1997), que define la IE como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la habilidad para afrontar las presiones del ambiente. Comprende las habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado anímico en general; al igual que el modelo de Goleman, este también es considerado un modelo mixto (Hume & Sánchez, 2004).

- *Modelo de Autorregulación de Higgins, Grant, Shah (1999) y Bonano (2001).* Este modelo se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional (Vásquez, 2003).
- *Modelo de Procesos de Gross, Barret y John (2002)* que concibe a la IE como un conjunto de procesos que le permitirían al ser humano poner en funcionamiento de manera satisfactoria una serie de representaciones mentales para generar y regular las respuestas emocionales (Vásquez, 2003).
- *Modelo de EQ-map de Oriolo y Cooper (2001)* cuyo impacto es en el ámbito empresarial, identificando patrones individuales e interpersonales en cuanto aptitudes y vulnerabilidades personales relacionadas con el rendimiento (Trujillo & Rivas, 2005).

Junto con Madrid (2003) entendemos que la autorregulación de las emociones es la piedra angular del concepto IE; de hecho todos los modelos le dan tanta importancia que consideran, de una u otra forma, que se necesita de un adecuado procesamiento de información interna o externa para así poder manejar las emociones de manera adaptativa. Además todos involucran habilidades o capacidades, lo que sugiere un tipo de acción o respuesta comportamental observable que demuestre de alguna manera los procesos de la IE. No obstante, el modelo de cuatro Ramas que ofrece Salovey y Meyer, y que presentaremos a continuación, es el que actualmente demuestra mayor impacto y trascendencia científica.

- *Modelo de Salovey-Mayer o de Cuatro Ramas.* Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, son los primeros en definir la IE como una forma de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y comprender los estados emotivos propios y de los demás, discernir entre ellos y utilizar la información para guiar los pensamientos y acciones (Vásquez, 2003). Es 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 éstos 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 son (Salovey & Mayer, 2007):

- *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. Además también abarcaría la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos, así como la habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.
- *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. Además, las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la

consideración de múltiples puntos de vista. Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.

- *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. Además, incluye la habilidad para comprender las emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio. Comprendería también, la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
- *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. Además abarcaría la capacidad para regular emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican.

Valga decir que este modelo teórico está generando investigaciones que soportan la creación y estandarización de varios cuestionarios de medición de la IE con altos niveles de confiabilidad y validez; uno de ellos es el TMMS-48 o Trait Meta-Mood Scale (1995), que traduce algo así como escala rasgo de metaconocimiento de estados emocionales. Más recientemente, construyeron The Meyer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, o en su abreviatura en inglés, MSCEIT (2002). En la actualidad, la primera escala ha sido adaptada al castellano llegando a una versión reducida denominada TMMS-24 (2004) por el grupo de investigación de Emoción y Cognición de la Universidad de Málaga, España, encontrando propiedades psicométricas por el orden del .86 en cuanto a su consistencia interna para cada dimensión, siendo coherente además estos valores en las dos versiones (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

No obstante todo lo anterior, consideramos prematuro hablar de modelos teóricos en el sentido estricto del término, puesto que parece no existir una madurez y consolidación de las bases teóricas que los soportarían, seguramente debido a la juventud del área; además, tampoco existe una visión unificada de la IE y por el contrario abunda una amplia gama de modelos definiéndola cada uno desde sus particularidades. Por ejemplo, en una exhaustiva revisión bibliográfica realizada por Trujillo y Rivas (2005), identificaron lo que particularmente consideramos una alarmante cifra de 240 modelos teóricos sobre IE, pero al depurar según criterios de alta rigurosidad científica, validez, reconocimiento por expertos, evidencia empírica con métodos formales, sólo se quedarían más o menos 5 modelos, los mencionados antes. Por otra parte, ninguno de los modelos parece ser suficiente para explicar la IE satisfactoriamente. Por último, y amarrado a lo anterior, más que diferencias en sus planteamientos parecen existir coincidencias, y en donde verdaderamente las hay, la necesidad lleva a considerarlas mas como complementarias que opuestas.

Para concluir digamos que el abordaje de la IE ha pasado varias etapas que reúnen de alguna manera lo expresado hasta aquí: Avances psicométricos en el campo de la inteligencia y las discusiones científicas sobre los procesos emocionales (1900 – 1969); precursores de la inteligencia (1970 – 1989); emergencia del concepto como tal (1990 – 1993); popularización del mismo (1994 – 1997); institucionalización del término y consolidación de la investigación científica (1998 – hasta la actualidad) (Madrid, 2003).

Quizás la próxima etapa implique una línea de acción que lleve a la práctica los conocimientos hasta ahora generados por la investigación científica sobre IE, en procura de su impacto en los distintos ámbitos donde el ser humano se desenvuelve, apostándole a la mejora de sus condiciones de vida. Parafraseando a Goleman, esto implicaría no dar la espalda a tantos problemas sociales y ocuparnos de ellos partiendo de la utilización de nuestra propia IE para enfrentar estos desafíos (NexusEQ, 2005).

### 1.1.6. Bullying o maltrato e intimidación escolar

Cada vez se hace menos extraño hablar de conflictividad escolar en la sociedad actual tal y como la conocemos, ya que cada día se está más consciente de los eventos violentos que casi a diario se presentan al interior de las organizaciones educativas. Ciertamente es también que las situaciones de violencia escolar han aumentado en los últimos años y lo más preocupante quizás es que no hay probabilidades de que disminuya.

### 1.1.7. Definición y naturaleza del bullying

Si bien es cierto que no existe un consenso total y claro en aquello que ha de considerarse como bullying, también lo es el hecho de existir cierta aceptación en la comunidad científica estudiosa del tema en definirlo como lo hiciera el que quizás sea el científico que más lo ha estudiado, o al menos el más representativo, Dan Olweus. 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, la 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. En él intervienen al menos tres actores: la *Víctima* o individuo más débil que no es capaz de defenderse frente a una situación de intimidación o de acoso. El *Agresor* o individuo que lleva a cabo la intimidación o el acoso. Y el *Observador*, que son todas aquellas personas que observan la situación de maltrato o de intimidación.

Entre los tipos de bullying están: *Verbal*, que trata de palabras, insultos, amenazas (malos tratos verbales directos); difundir falsos rumores (maltrato verbal

indirecto). *Emocional*, que se relaciona con el rechazo, marginación, humillación y burlas. *Físico* o agresiones tales como asustar, pegar, pellizcar (malos tratos directos); robar, dañar las pertenencias del otro, esconderlas (maltrato indirecto). *Sexual*, relacionado con los contactos físicos no deseados, comentarios sexuales no deseados y agresiones sexuales.

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

---

**Tabla 1. 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
- 2. Presentan una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo
- 3. Agresivos y manipuladores con sus hermanos/as, padres y otros o con animales

**Fuente: Aznar y otros, 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**

---

En los estudios de Avilés (2006) se 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 entrevistaron 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).

#### **1.1.8. Inteligencia emocional y buentrato en las organizaciones educativas**

Quizás no sea apropiado cerrar estas líneas que dan sustento teórico a este proyecto de investigación sin que antes se dé una mirada positiva y propositiva al problema planteado desde las mismas variables en estudio. Si bien será una breve aproximación conceptual del asunto, por tanto hipotética, muy probablemente podrá servir desde ya de *faro guía* para la orientación de futuras investigaciones que le apuesten a la resolución de la problemática en cuestión, siempre y cuando, por supuesto, tengan en cuenta los resultados de investigaciones que como esta, realizan un diagnóstico preliminar de la situación; si descuidan estos hallazgos lo más seguro es que se implementen investigaciones y programas educativos cargados de muy buenas intenciones pero de espaldas a las características concretas de la problemática. Sin más preámbulos, entremos pues en materia.

En una aproximación al concepto de BT se toman algunas ideas de Romero (2006), acaso paradójica e irónicamente, que explican el concepto de maltrato. El BT sería entonces cualquier comportamiento realizado por persona u organización en dirección a la integridad física y psicológica, que contribuya al desarrollo de la autoestima y la autonomía, que promueva la singularidad del otro, permitiendo con esto el respeto y la validación de sus derechos, como la promoción de su desarrollo como ser humano (Durán & Vásquez, 2006; Vásquez & Durán, 2007; Vásquez, 2007b & c). También, el BT es toda forma de relación que promueve en otros el descubrir y valorar

sus propios sentidos, el diálogo en nuestros propios entornos de vida cotidiana y la construcción de proyectos de vida y de convivencia (Pólit, 2007a y b), a partir de comportamientos como la comunicación efectiva y afectiva, la cooperación, la empatía, la promoción de la libertad/autonomía, el altruismo, las actitudes prosociales y democráticas (Romero, 2006).

Desde aquí, es posible suponer entonces que el aprendizaje de habilidades en IE contribuirán en la construcción de escenarios propicios para la convivencia pacífica en las organizaciones educativas, pues los alumnos conquistarían habilidades para el procesamiento emocional de información preparándolos para el despliegue de competencias socioafectivas; con ellas se relacionarían desde la práctica del buentrato (de aquí en adelante BT), la solución pacífica de conflictos, la equidad y, como dijera Maturana (1997), en la aceptación del otro como legítimo otro. Lo anterior es significativamente importante porque la adaptación y la vida social adulta están determinadas en gran medida por la capacidad de relación que han tenido los alumnos con sus iguales (Castro, 2006b), de tal suerte que el profesional del mañana no se convierta en un incompetente social con inhibiciones socioafectivas y con rasgos marcadamente agresivos (Castro, 2006a).

Quizás sea desde la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP) las que ayuden a comprender la visión que cada individuo tenga frente a un conflicto determinado, como los sentimientos involucrados en el mismo; lo que seguramente facilitará la consecución de salidas consensuadas que permitan la resolución del mismo y el restablecimiento de la convivencia en las organizaciones educativas (Reales, 2007).

Queda abierta pues la discusión sobre el particular. Estudios como el que aquí se presenta, podrían arrojar resultados que evidencien una relación negativa o inversa entre habilidades de regulación emocional y conductas agresivas entre estudiantes, con lo cual se justificaría la creación de programas educativos, y de investigaciones que evalúen científicamente su impacto, tendientes a desarrollar o fortalecer tales habilidades, de tal

suerte que se puedan generar relaciones y vínculos entre compañero basados en el buentrato, posibilitando en consecuencia, espacios de verdadera convivencia pacífica en las organizaciones educativas.

## **1.2. MARCO INSTITUCIONAL - LEGAL**

A continuación se enuncian aquellos aspectos que desde el punto de vista jurídico-legal, aportarían elementos importantes para encuadrar este proyecto de investigación en ese sentido. No obstante, se debe dejar claro que escaparía a los límites de este proyecto agotar la presentación de todas las políticas, leyes, decretos, etcétera o realizar una exhaustiva reflexión sobre sus implicaciones con el tema objeto de estudio como.

Quizás el punto de partida más pertinente sea desde la Carta Magna, la Constitución Política de Colombia, generada en 1991, y que en su Artículo 67 le exige a la educación la responsabilidad de formación para la paz y la convivencia, donde los ciudadanos sean formados en y para la democracia, respetuosos de la ley, de la diversidad y las diferencias, con competencias en la resolución pacífica de conflictos. Esto exige a las instituciones educativas la adecuación o construcción de espacios de convivencia que propicien la formación en tal sentido, el emprendimiento de acciones sostenibles tendientes a la prevención o tratamiento de comportamientos que no contribuyan o que entorpezcan la generación de tales espacios.

Como la forma más expedita de comenzar operacionalizar y aterrizar aquellos planteamientos, es planteada la Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994, la que en sus Artículos 5 y 13, establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad, esto desde una sólida formación ética y moral. En este mismo sentido, y más concretamente, se expide el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) exigiendo a las instituciones educativas el



establecimiento de normas de comportamiento desde sus Manuales de Convivencia Escolar, para así garantizar el respeto y la resolución oportuna y justa de los conflictos.

Por su parte, el Plan Decenal de Educación del MEN (2006-2016) establece como desafío para la educación, el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana a partir de la formación para la convivencia, la paz y la democracia; la inclusión, la diversidad, la diferencia, la identidad y la equidad; ello, desde la educación en valores y la participación.

Para hacer viable lo anterior, el MEN elaboró las Orientaciones o la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia, con la cual pretende contribuir en el fortalecimiento de los centros escolares en instituciones forjadoras de individuos con habilidades para establecer y favorecer relaciones sociales enmarcadas en el respeto a los derechos, la convivencia pacífica, la igualdad y la equidad. En instituciones capaces de participar en la gestión, diseño y aplicación de proyectos escolares que permitan la convivencia pacífica desde la ruptura de concepciones y prácticas autoritarista.

También se hace mención del Proyecto Ley de la Esperanza, por medio del cual se establecería la educación para el desarrollo personal, familiar y social, centrado en el desarrollo de la persona misma en relación con los otros como un programa específico y obligatorio del área de formación ética y en valores humanos. Este Programa de Educación para el Desarrollo Personal, Familiar y Social centrado en el desarrollo de la persona misma en relación con los otros y su diversidad individual, social y cultural, comprende una serie de experiencias significativas, diseñado para brindar a los estudiantes oportunidades para fortalecer su capacidad de decisión y de liderazgo positivo a través de la construcción y realización de su *proyecto de vida* que de sentido a su consolidación como sujeto activo que interactúa con los otros. Consiste en una ruta personal que induce a cada estudiante a su propio conocimiento y al establecimiento de metas personales, al compromiso con los resultados de crecimiento y promoción en aspectos de su formación como sujetos éticos, estéticos y políticos para la vida en familia y en sociedad.

También habría que mencionar la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia, la que en su Artículo 43 coloca como obligación ética fundamental para los establecimientos educativos, el formar a niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores de la dignidad humana, la aceptación y tolerancia por las diferencias. Además, la creación de mecanismos adecuados para protegerlos contra toda forma de maltrato proveniente de compañeros y profesores, como para disuadirlos, corregirlos o reeducarlos, según la situación, en caso de agresión física o psicológica.

En otro sentido, la Ley 30 de 1992 en su Artículo 117, establece como los 3 pilares básicos de todo Bienestar Universitario, a la formación integral, la calidad de vida y la construcción de comunidad. Así, el de la Universidad Simón Bolívar, es un Bienestar Universitario que procura el *Bien-estar* de la persona humana desde la perspectiva de la promoción del desarrollo humano y la prevención de toda circunstancia que atente contra éste. Es decir, procurar fomentar la sana convivencia entre la comunidad académica bolivariana a partir del desarrollo de actividades recreativas, artísticas, ecológicas, de esparcimiento, entre otras.

Tomando como referente lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar, en búsqueda de la formación de un hombre y un profesional que pueda hacerse cargo de su propia situación histórica, de asumir los compromisos y las responsabilidades que tiene frente a su comunidad, propone como principios y valores, entre otros, la solidaridad, la justicia y la democracia, como aquellos que se traducen en una real convivencia universitaria.

Es así como la universidad asume un modelo pedagógico desde la perspectiva sociocrítica, que tiene, a su vez, sus antecedentes en el ideario educativo del Libertador Simón Bolívar y en el pensamiento del Rector Fundador, el Maestro José Consuegra Higgins. El primero, el ideario bolivariano, gira alrededor de cuatro aspectos: Una educación contra la degradación moral y física del hombre, concepción integral del proceso educativo, grandeza de los pueblos y convivencia social. El segundo, el

pensamiento Consuegrista, entiende la educación como un proceso que conduce al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo del individuo para la independencia cultural e ideológica de los pueblos, que está además al servicio de los valores de la justicia social, la libertad y la cultura del hombre; también apuntará a la formación integral de sus educandos para que crezcan dentro de su propio proyecto ético de vida; a su vez, fomentará el desarrollo cultural e ideológico autóctono. Así, la universidad debe procurar entonces fundar una sociedad libre, justa y solidaria, tal como fue la meta plasmada por Bolívar en su ideario educativo (Lacombe & Vásquez, 2009).

## **CAPITULO II**

### **2. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **2.1. Paradigma y tipo de estudio**

Si bien es cierto que la Universidad Simón Bolívar se distingue por su carácter eminentemente social, traducido esto en su preocupación por entender y transformar su realidad más cercana en pos del mejoramiento de las condiciones de calidad de vida de quienes están inmersos en ella, también lo es que la misma Universidad no cierra las puertas a las múltiples posibilidades de abordajes de tales preocupaciones. Por ello es que esta investigación se acercó a una de ellas desde el paradigma empírico-analítico, con una metodología cuantitativa, pues al ser la inteligencia emocional y el bullying unas variables poco estudiadas en nuestro contexto, fue pertinente empezar por explorarlas haciendo su abordaje inicial de manera que se identifiquen en el contexto de las organizaciones educativas los aspectos que conforman estas variables, su forma o manera de presentarse en tal contexto, desde una perspectiva más analítica, que permita a futuros estudios ahondar en las mismas desde su comprensión y, seguramente, posterior cambio.

Al ser escasos los estudios similares de orden local, regional y nacional que comparen estas dos variables, cuestión que por demás se ha podido evidenciar a lo largo de estas líneas, se llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva-comparativa, lo cual fue, bajo las condiciones descritas, de suma importancia pues los resultados obtenidos seguramente permitirán orientar estudios de mayor profundidad y alcance en sus objetivos y en el análisis de sus resultados, pero también en la utilización de metodologías más complejas y complementarias.

Acorde con el paradigma propuesto, los estudios descriptivos se convirtieron para el positivismo en su instrumento científico por excelencia (Cerde, 2002). Así, las investigaciones de este corte buscan especificar las propiedades importantes de persona, grupos, comunidades o cualquier otro tipo de fenómeno que se halla sometido a un análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). 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.*

## **2.2. Participantes**

En esta investigación participaron 100 adolescentes de uno y otro género matriculados en el programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar 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, 200).

## **2.3. 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 (Extremera & otros, 2004). Este cuestionario es una adaptación del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de 0,80 para cada dimensión en sus 2 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

chiqueo 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).

#### **2.4. 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, Ávila, Márquez, Martínez y Mercado (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).

## CAPITULO III

### 3. ANALISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO

Este capítulo tiene como propósito presentar el análisis y la respectiva interpretación de los resultados, a partir del uso de la estadística descriptiva pertinente para estudios del mismo corte, donde no se pretende ni la correlación ni la explicación causal de variables, solo la proporción en que la o las variables del estudio se presentaron en la muestra. Así, se presentan entonces los datos en términos porcentuales a partir de tablas y sus respectivas figuras (gráficas), coherentes con el tipo de variables que se estudiaron (del 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).

El instrumento utilizado para la recolección de la información en lo que se refieren a la Inteligencia emocional fue el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que mide la percepción que se tiene sobre la propia inteligencia emocional; puntualmente, atención, claridad y reparación emocional (Extremera & otros, 2004). Esta escala es una adaptación al TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de .80 para cada dimensión en sus 2 versiones. El coeficiente de confiabilidad que da este instrumento cuando ha sido aplicado en muestras tomadas de la ciudad de Barranquilla es de .88; incluso, en un estudio recientemente realizado en universitarios en esta misma ciudad, se obtuvo niveles de confiabilidad aceptables en las distintas dimensiones del instrumento: .88 para atención o percepción, .98 para claridad o comprensión y .95 para reparación o regulación emocional (ver por ejemplo: Campo, Cervantes, Fontalvo, García & Robles, 2008).

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 la jornada diurna y nocturna de la Universidad Simón Bolívar, 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 y figura 1), edad (tabla y figura 2) y grupo académico de la jornada diurna y nocturna (tabla y figura 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, Ávila, Márquez, Martínez y Mercado (2008), que da cuenta de la percepción que tiene la víctima y busca conocer la intensidad 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; junto con esto, se hace la discusión de dichos resultados teniendo en cuenta no solo el contexto de donde se extrajo la información sino también a la luz de la teoría que da soporte o fundamentación a este estudio; y hacia el final de este capítulo, se realiza una comparación de la información obtenida de una y otra variable de estudio.

## Variable 1: Inteligencia Emocional

Tabla 2. 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
REPARACION	Debe mejorar su reparación	12,5	11,9
	Adecuada reparación	68,8	50,0
	Excelente Reparación	18,8	38,1

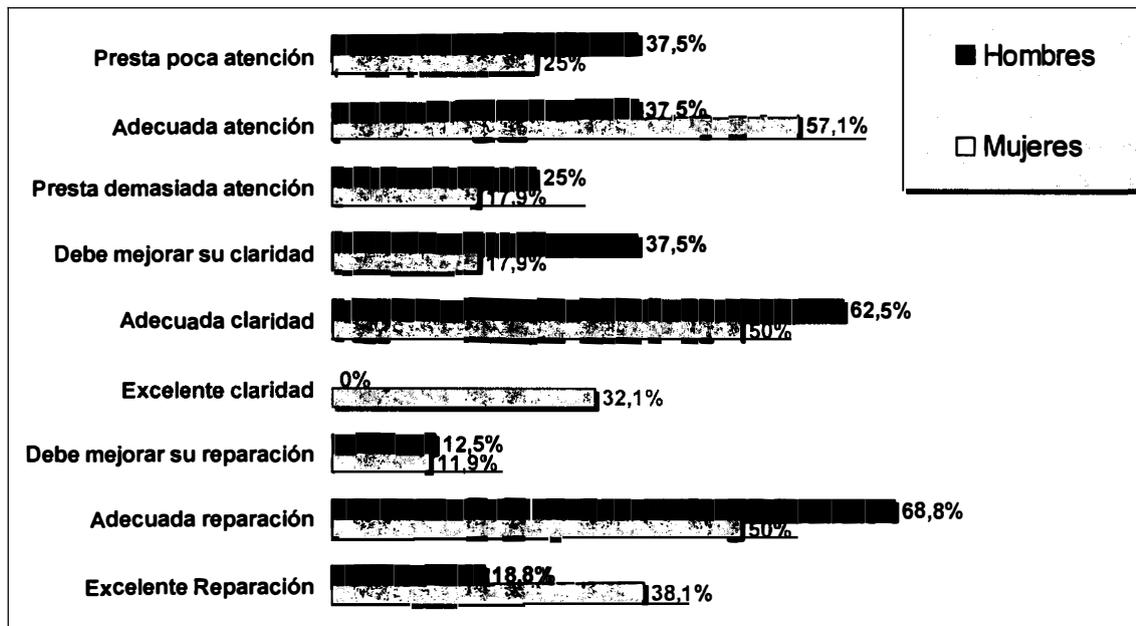


Figura 1. Inteligencia Emocional percibida discriminada por género (n=100)

De manera general, la tabla y la figura 1 indican que la mayoría de la muestra de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar (USB) donde se realizó el estudio, perciben un manejo entre excelente y adecuado de su inteligencia emocional, 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 tanto en las tablas como en la figuras con un 57.1%) obtuvo una puntuación adecuada en la dimensión denominada atención emocional, lo que las caracteriza como personas 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 tanto en las tablas como en la figuras 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 su estudio, pues pocas habilidades 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 éstas en elemento destabilizador 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 medios y altos 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. Esta características les facilitaría 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 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).

Por otra parte, se aprecia que más de la mitad de los estudiante 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 aula se generan toda clase de dinámicas y de interacciones sociales, por lo que la probabilidad de que éstas 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 éstas 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 & 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).

**Tabla 3. Inteligencia Emocional Percibida discriminada por edad (n=100)**

Dimensiones IE	Característica	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
		%	%	%	%
		15-17		18-20	
ATENCIÓN	Presta poca atención	20,0	20,4	45,5	31,4
	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 y la figura 2, se aprecia que el paso de un grupo etáreo 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 tan solo un 9.1% después de los 18 años.

Por otro lado, al observar a las alumnas, por ejemplo, se aprecia que éstas también tienden a mejorar la percepción de la dimensión claridad emocional al pasar 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 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 étnicos. A la fecha no se encontró investigaciones a nivel local, regional, nacional o internacional que realizara 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.

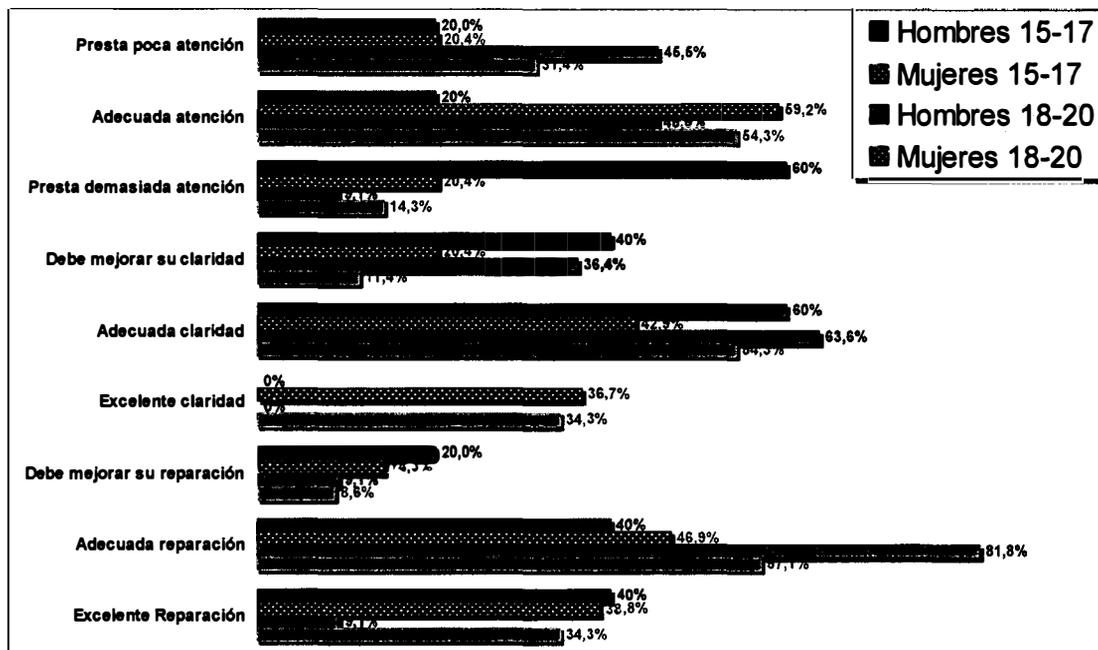


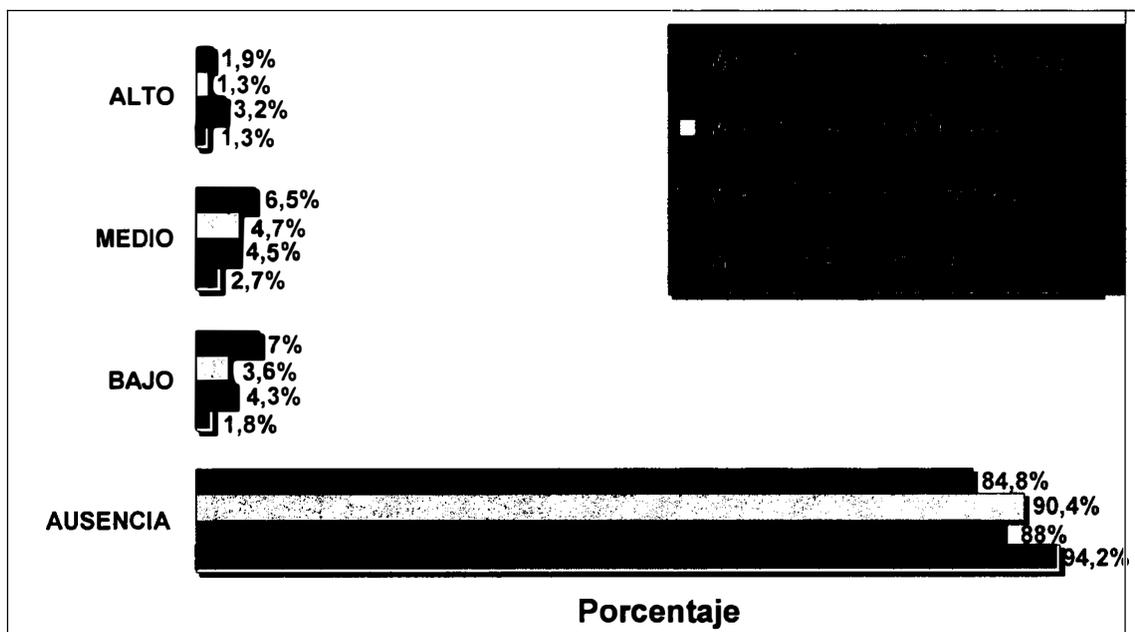
Figura 2. Inteligencia Emocional Percibida según la edad (n=100)

## 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 y figura 3), la forma que adquiere el maltrato y su relación con el género (tabla y figura 4), la edad (tabla y figura 5) y la jornada académica (tabla y figura 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 produce de manera *ocasional*, de aquel que se da *con más frecuencia y de forma sistemática*.

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

DIMENSIONES BULLYING	AUSENCIA %	BAJO %	MEDIO	
			%	ALTO %
MALTRATO FISICO	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



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

Basados en los datos que arroja la tabla y la figura anteriores, 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 6 años, o hasta más si iniciaron su proceso de escolarización desde la básica primaria, esos compañeros no resultan ser los mismo 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 han conformado algún tipo de *alianzas estratégicas* por afinidad u otra cosa, para hacerse competencia entre ellos mismo, por lo que sería muy apresurado pensar que se pueda 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 donde ocurría 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 Molinares (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 mismo, 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 y figura 3), en contra posición a lo que han encontrados otros estudios donde el tipo de maltrato que predomina es el tipo *físico* (Díaz, Prados & Ruiz-Veguilla, 2004; Aznar & otros, 2007).

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

DIMENSIONES BULLYING POR GÉNERO	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

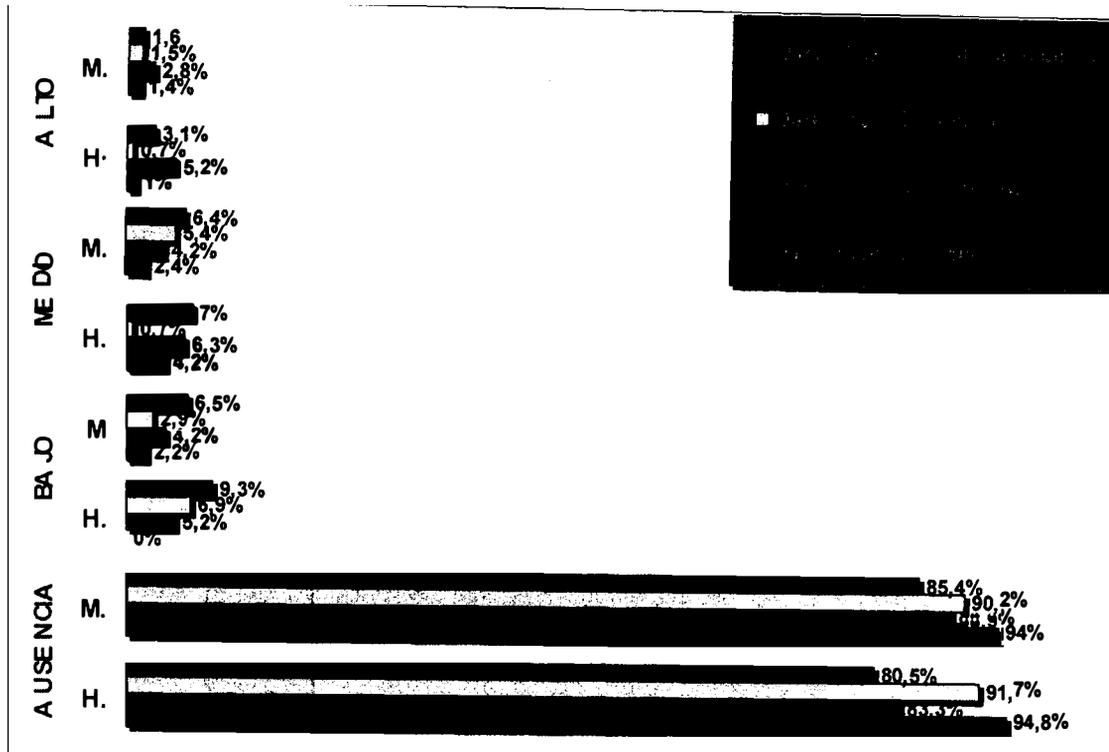


Figura 4. Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el género (n=100)

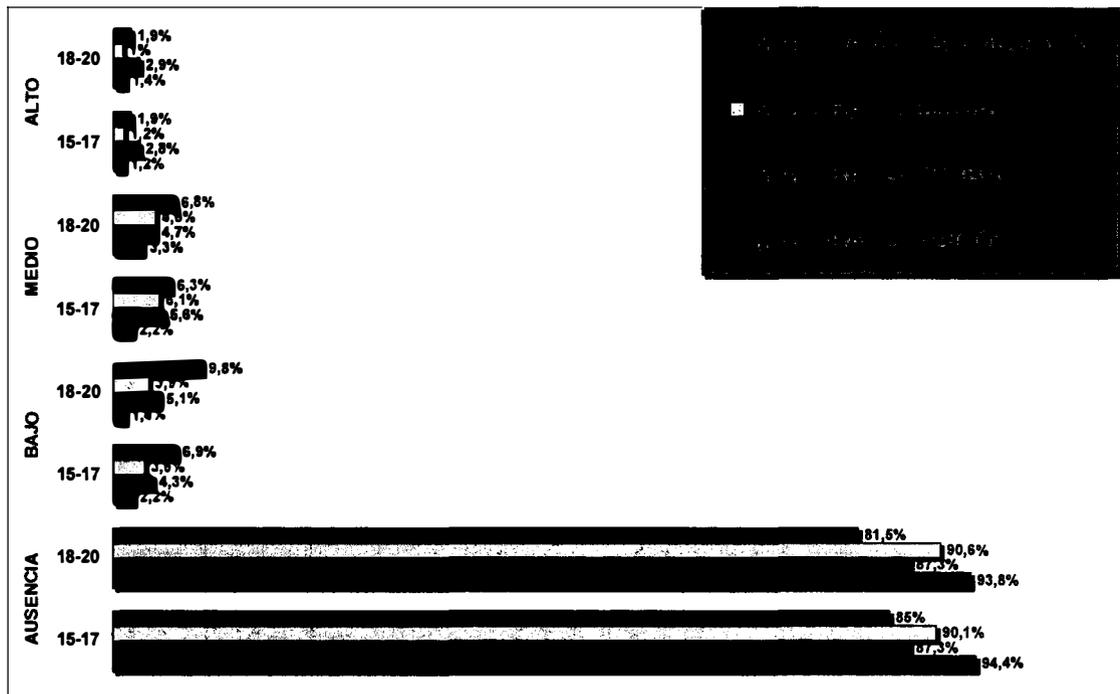
Según el género, se encontraría una mayor percepción de maltrato por parte de los varones, sintiendo que son más agredidos verbal y psicológicamente, mientras que las mujeres cuando perciben agresiones, estas serían del tipo social y físico, no apoyando así los hallazgos de Reátiga y Hoyos (2007) que 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 mas las agresiones directas, siendo más comunes entre las mujeres las agresiones indirectas como la exclusión social (ver tabal y figura 4).

De todas maneras, el que los resultados arrojados 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 llaga 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.

**Tabla 6. Índice de Bullying e Índice General de Agresión según la edad (n=100)**

DIMENSIONES BULLYING	AUSENCIA %		BAJO %		MEDIO %		ALTO %	
	15-17	18-20	15-17	18-20	15-17	18-20	15-17	18-20
MALTRATO FISICO	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



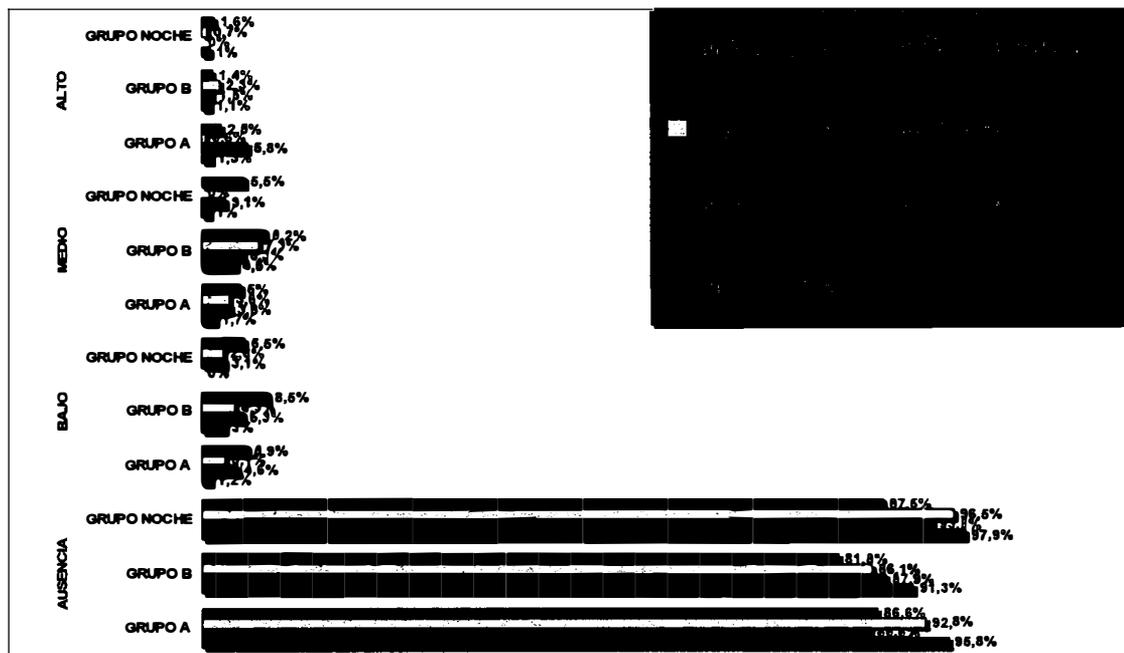
**Figura 5. Índice de Bullying e Índice General de Agresión según la edad (n=100)**

Aun cuando los datos mostrados tanto por la tabla como por la figura 5 no son lo suficientemente discriminadores como para establecer si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los 2 grupos de edad en los que se dividió la muestra para efectos del análisis de la variable bullying y sus distintas dimensiones, con ellos, si 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 y Cerezo, 2006). 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 6.** Índice de Bullying e Índice General de Agresión según el grupo y jornada académica (n=100)

VARIABLE POR JORNADA	AUSENCIA %			BAJO %			MEDIO %			ALTO %		
	GA	GB	GN	GA	GB	GN	GA	GB	GN	GA	GB	GN
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



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

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 y figura 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 etéreos. A la fecha no se encontró, como en aquel caso, investigaciones a nivel local, regional, nacional o internacional que realizara 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 5to a 9no grado estudiada por Chaux 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 Chaux 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 5to 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 (2004a); 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 remplazarlos por otros más adecuados (Álvarez, González, Soler, Rodríguez & Álvarez, 2008), favoreciendo 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.

## **CAPITULO IV**

### **4. CONSTRUCCION DE LA PROPUESTA**

#### **4.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA**

**AULAS EMOCIONALMENTE INTELIGENTES:  
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR PREVENTOR DEL  
*BULLYING* EN EL AULA**

## **4.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA**

A continuación se presenta la siguiente propuesta educativa sobre la inteligencia emocional como catalizadora o facilitadora de la convivencia en el aula, toda vez que ejerce como factor preventor de las conductas agresivas entre pares al interior de las aulas del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar.

Se parte de la hipótesis que cuando se es capaz de aprender a autoregular los estados y las expresiones emocionales, las relaciones interpersonales, entre otros aspectos de la vida, mejoran en su calidad, puesto que cuando aprendemos habilidades que apuntan a tener claridad en nuestras emociones, cuando somos capaces de atender a las mismas y cuando podemos intencionalmente cambiarlas para adaptarnos y sentirnos y hacer sentir a otros mejor, es posible que empiece a darse una mejor interacción entre las personas, fundamentada no solo en el respeto, sino también en el buentrato y en la legitimización del otro, lo que facilita la convivencia pacífica, en este caso particular, en las aulas.

Si bien la investigación que antecede a esta propuesta arrojó resultados halagüeños, en tanto que se encontró un bajo índice de agresividad y un adecuado nivel de inteligencia emocional entre los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, no quiere decir esto que la implementación de programas psicoeducativos tendientes al aprendizaje, desarrollo y despliegue de habilidades propias de la inteligencia emocional no sean útiles, pues de igual forma se busca que ésta, la inteligencia emocional, funcione como un aspecto que prevenga la aparición, incremento y sostenibilidad de comportamientos de intimidación u hostilidad entre pares.

Esta propuesta educativa deriva de los procesos investigativos adelantados al interior del grupo de investigación Psicología Educativa adscrito al Centro de Investigación en Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CEDEP) de la Universidad Simón Bolívar. Uno de los intereses de este grupo ha sido investigar sobre el tema de la inteligencia emocional y sus implicaciones en el ámbito de lo educativo. Es

así como una de sus preocupaciones científicas últimamente ha girado alrededor de la comparación de la variable mencionada en estudiantes, docentes y personal administrativo universitario; pero también en comparación con otras como el estrés en docentes; el *bullying* o el maltrato o intimidación entre pares y las posibles implicaciones que podría tener estas dos variables en el desarrollo de una convivencia pacífica en las aulas. Esta última ha sido introducida por cuanto día a día se evidencia el incremento de este tipo de conductas en las distintas instituciones educativas a nivel de la Básica Secundaria, no obstante, son pocos los estudios que se han realizado a nivel de la Educación Superior, menos si se trata de establecer comparación con las habilidades de la inteligencia emocional, por lo que el estudio meramente exploratorio previo a esta propuesta está más que sustentado.

A partir de este surge entonces esta propuesta educativa como sustento previo a la formalización de un programa psicoeducativo como complemento al exclusivo desarrollo cognitivo propio de los procesos de formación formal que ofrecen las instituciones de educación superior de Colombia. Tal programa contribuirá a la formación integral de los estudiantes, pues les preparará para tener siempre presente la prevención de problemas consecuencia de un mal manejo de sus estados emocionales; así, les capacitará para el manejo y afrontamiento de aquellas situaciones conflictivas y agresivas entre pares que se puedan presentar en el aula generadas por una inadecuada atención, claridad y reparación de las emociones.

Ahora bien, como valor agregado, tal programa seguro contribuirá en los anteriores propósitos pero también tendrá un impacto en la generación de actitudes positivas ante la vida; en el despliegue de conductas prosociales; la práctica del *buentrato*; en la adaptación escolar y rendimiento académico general; en la prevención de la aparición de conductas disruptivas, conductas agresivas, violentas y antisociales en el aula, como en el consumo de sustancias psicoactivas, comportamientos sexuales de alto riesgo, ansiedad y depresión, tendencias suicidas, y estrés académico; en términos generales, a maximizar los comportamientos constructivos y disminuir los destructivos, sea hacia los demás o hacia sí mismos. Sin duda alguna todo esto también contribuirá en

el desarrollo de un buen clima en las aulas de clases y en el impulso de un ambiente de convivencia pacífica en toda la organización educativa en general.

Por otro lado, y sumergida pues en este ámbito investigativo, la propuesta contempla su particular estrategia de evaluación para el programa psicoeducativo, propia a tal ámbito. En este sentido, será a partir de una investigación que evalúe su impacto como se obtendrá información objetiva, sistemática y rigurosa sobre los reales alcances de la propuesta en cuanto a la consecución de los objetivos que se proponen alcanzar en los estudiantes que participen activamente del programa de inteligencia emocional. En síntesis, lo que se evaluará será el impacto de este programa en la población que participe del mismo, en términos de la adquisición o incremento de las habilidades propias de la inteligencia emocional y la disminución de las conductas agresivas (*bullying*), tomándose como punto de referencia o comparación los resultados de la investigación inicial.

Así las cosas, se ofrece en esta propuesta las metas a las que se propone llegar en cuanto a habilidades emocionales se refiere para el grupo de estudiantes que participen activamente en desarrollo del programa psicoeducativo. También se encontrarán los fundamentos de carácter teórico-conceptual, histórico-institucional, pedagógicos, legales, entre otros que darán sustento al mismo. Además, aparecerán los principios rectores que la orientan. Por último, estarán tanto los procesos evaluativos para la propuesta como las conclusiones y recomendaciones de la misma.

### **4.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA**

#### **4.3.1. Objetivo General**

Desarrollar actividades lúdicas-didácticas orientadas al desarrollo de destrezas propias de la inteligencia emocional que propendan por el mejoramiento de la convivencia en el aula de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

#### **4.3.2. Objetivos Específicos**

- Generar espacios para el re-conocimiento de los estados emocionales propios y de otros, a partir de la puesta en escena de situaciones (simulaciones) emocionales, que coadyuven a una adecuada expresión de las emociones y al fomento de relaciones interpersonales empáticas en los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.
- Sensibilizar a los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, frente a los aspectos favorables y desfavorables que pueden presentar las emociones ante procesos de pensamiento (atención a información relevante, perspectivas múltiples, juicios valorativos, toma de decisión, entre otros), desde una serie de dinámicas que obliguen actuar bajo distintas circunstancias emocionales, y que les permitan aprender a mantener sus pensamientos en la problemática y en el despliegue de estrategias de afrontamiento más adaptativa en las relaciones sociales.
- Propiciar el aprendizaje y el despliegue de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, a partir del juego de roles (roleplay) que les permitan vivenciar y afrontar de manera emocionalmente inteligente situaciones sociales de maltrato entre pares.

- Posibilitar en los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla procesos cognitivos de metaevaluación sobre sus emociones, a través de espacios individuales de introspección frente a situaciones cotidianas vividas en el aula que permitan que permitan adecuarlas a expresiones más adaptativas o cambiarlas a emociones positivas frente a eventos de maltrato entre pares.



## 4.4. FUNDAMENTOS

### 4.4.1. Marco Histórico – Institucional

Desde lo institucional, esta propuesta se enmarca en la intencionalidad explícita que tiene la Universidad Simón Bolívar en general, y el Programa de Psicología en particular, de propender por la formación integral, tanto en lo académico como en el desarrollo de las potencialidades humanas, por lo que permanentemente se crean escenarios cuyo impacto están orientados a *apoyar la formación del hombre y la mujer, el ciudadano, que pregona la Misión Institucional y de la del Programa ... que promueva y consolide el proceso de formación de los actores educativos, especialmente de los estudiantes y que, complementa el proceso de formación profesional con miras a construir con solidez el perfil del egresado Bolivariano* (PEP, Programa de Psicología, p.43-45), siendo así coherentes con la Misión de este programa cuando apunta a la formación de profesionales integrales en Psicología.

Ahora bien, esto ocurre dentro de la propuesta de un modelo pedagógico al que le apuesta la Universidad Simón Bolívar y que como tal, se convierte en su meta, en su propósito, en su horizonte. Así, el Horizonte Socio-crítico, como modelo pedagógico de la universidad en mención, le apuesta desde sus principios y valores, y alimentado a su vez por el ideario bolivariano, a la formación de seres humanos íntegros, preparados para enfrentar los retos que día a día exige la vida laboral; esto por la sólida formación de la autonomía en aspectos de la vida personal tales como los procesos psicoafectivos, de cognición social y desarrollo moral, que le permiten alcanzar al estudiante, entendido en términos freirianos, la libertad personal, pero también, y desde allí, la convivencia social de la que habló el Libertador que se logra desde lo que Maturana dice es la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia.

#### 4.4.2. Marco Teórico – Conceptual

Cada vez cobra más fuerza una idea con la que hoy muchos todavía no están de acuerdo, acaso por estar cubiertos por un rancio manto de racionalidad y científicidad, que les impide ver la realidad desde ángulos más amplios o complejos. Y es que procesos psicológicos como la inteligencia y las emociones, aun cuando se pueden concebir autónomamente, contando por supuesto con características y naturalezas particulares o propias, resultan interdependientes e inseparables, llegando a ser dos caras de una misma moneda, como a su vez lo son la memoria y el olvido, la mente y el cuerpo, la vida y la muerte, el día y la noche,... ¿el amor y el odio?... Estos dos procesos, inteligencia y emociones, en su interdependencia, más que yuxtaponerse logran una intersección o síntesis análogo al modelo de pensamiento verbal vigotskiano (1962).

La preocupación por el tema de la inteligencia, las emociones, su relación y sus implicaciones en los distintos ámbitos de la vida humana tienen un pasado que podría hundir sus raíces muy lejos. Así las cosas, empezamos diciendo que encontraríamos las primeras aproximaciones al tema de la relación entre emoción e inteligencia, por ejemplo, en las reflexiones hechas en su momento por Aristóteles y Platón. El primero se preocupó y valoró el desarrollo de una condición que permitiera al hombre poder hacer procesos de reflexión y posterior autorregulación de sus propios estados afectivos. Platón por su lado, llevó el tema al plano particular de la formación sentenciando: *la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender* (Ibarrola, 2003).

Mucho más adelante, Darwin y Hebb, cada uno en su momento, establecieron la importancia de la complementariedad que jugó la relación dada entre las conductas emocionales y el proceso de evolución de las especies. Es esto es importante en tanto que las alteraciones en el procesamiento y regulación emocional, lo que consideramos sería algún tipo de alteración en primitivas destrezas cognitivas, habrían tenido graves consecuencias en los procesos adaptativos de las especies, más exactamente en los humanos (Vásquez, 2007).

LeDoux en el 1999 denominó al sistema límbico, en la amígdala y en el hipocampo, como *cerebro emocional*, el cual se vería regulado por el *cerebro racional* o neocorteza a partir de sus funciones de metaconocimiento que le permiten a los seres humanos tener conciencia, discernimiento, análisis y comprensión del porqué de sus estados emocionales (Vásquez, 2007).

En tanto, grandes pensadores dentro de la psicología que abordaron los procesos cognitivos humanos, nunca omitieron el componente afectivo-emocional en sus propuestas teóricas. Así, Piaget planteó la tesis de que si bien es cierto que los procesos afectivos nunca generan ni modifican las estructuras intelectuales, tampoco se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso (Piaget, 2005). Por su parte, Vigotsky llevó el tema de la relación entre estas dos dimensiones humanas a un campo más aplicado, proponiendo que el objetivo de toda educación es el dominio de los sentimientos; en otras palabras, el fundamento del proceso educativo será aprender a tener poder y dominio sobre las reacciones emocionales (Vigotsky, 2001), lo que implicaría la adquisición de estas habilidades de control emocional desde la mediación de estrategias cognoscitivas que faciliten su aprendizaje, ligadas, por supuesto, a la intermediación cultural de distintas instituciones sociales como la familia y la escuela, por ejemplo.

Por otro lado, Maturana establece una relación estrecha entre razón y emoción sustentada en la idea de que todo sistema racional tiene, de base, un fundamento emocional (Maturana, 1997). Como si fuera poco, nos propone que el *motor* de la acción está en la emoción y no en la razón, constituyéndose así las emociones en el fundamento de nuestras acciones, en tanto ocurre sólo lo que realmente queremos ocurra. No obstante, propone que a través del manejo de la reflexión es como se pueden regular y manejar las emociones, proceso de reflexión éste que se aprende a desplegar desde la propia intención de reflexión y que ayuda, en últimas, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia; así, las relaciones humanas tienen un fundamento emocional que configura la convivencia (Maturana, 1997).

Morin va un poco más lejos al mirar las consecuencias de una eventual disociación entre estos dos procesos: emoción y razón. Morin asegura que en el mundo de los mamíferos, especialmente en el de los humanos, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad; la curiosidad, de la pasión, tanto así... sigue diciéndonos el autor en mención... que la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales (Morin, 1999).

- *Modelo de Salovey-Mayer o de Cuatro Ramas.* Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, son los primeros en definir la IE como una forma de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y comprender los estados emotivos propios y de los demás, discernir entre ellos y utilizar la información para guiar los pensamientos y acciones (Vásquez, 2003). Es 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 éstos 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 son (Salovey & Mayer, 2007):

- *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. Además también abarcaría la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos, así como la habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.
- *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. Además, las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista. Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.
- *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. Además, incluye la habilidad para comprender las emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio. Comprendería también, la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
- *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. Además abarcaría la capacidad para regular emociones propias y ajenas,

moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican.

Valga decir que este modelo teórico está generando investigaciones que soportan la creación y estandarización de varios cuestionarios de medición de la IE con altos niveles de confiabilidad y validez; uno de ellos es el TMMS-48 o Trait Meta-Mood Scale (1995), que traduce algo así como escala rasgo de metaconocimiento de estados emocionales. Más recientemente, construyeron The Meyer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, o en su abreviatura en inglés, MSCEIT (2002). En la actualidad, la primera escala ha sido adaptada al castellano llegando a una versión reducida denominada TMMS-24 (2004) por el grupo de investigación de Emoción y Cognición de la Universidad de Málaga, España, encontrando propiedades psicométricas por el orden del .86 en cuanto a su consistencia interna para cada dimensión, siendo coherente además estos valores en las dos versiones (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

Respecto a los centros educativos el aprendizaje de los alumnos y alumnas de competencias emocionales va a permitirles alcanzar un mayor desarrollo personal, un aumento en su aprendizaje y una mejora en la convivencia en las aulas (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

Desde lo que hoy se conoce como *Educación Emocional*, es el marco desde el cual podrá sustentarse el diseño de programas psicoeducativos en inteligencia emocional que favorezca en los estudiantes el aprendizaje y despliegue de habilidades emocionales que se articulen a las distintas propuestas curriculares de las instituciones de educación superior, para que tales habilidades sirvan, al mismo tiempo, como herramientas preventoras de comportamientos agresivos pero también como catalizadoras y potencializadoras de la convivencia pacífica en las aulas. Quizás esto también provoque que la literatura emocional se pueda ir integrando a los currículos académicos como elemento de enseñabilidad en las aulas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b).

De hecho, un aspecto fundamental a tener en cuenta al momento de justificar ambas cuestiones es que no hay duda que existe una estrecha relación entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias emocionales y la regulación emocional, por lo que es razonable por tanto pensar que aquellos estudiantes con problemas de autorregulación emocional, tengan una mayor probabilidad de presentar dificultades en su adaptación a su entorno social, académico y, posteriormente, laboral, por la manifestación de comportamientos que poco favorecen la sana interacción social; mientras que aquellos alumnos con mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones estén mejor adaptados socialmente y disfruten de un mayor equilibrio emocional (Jiménez & López-Zafra, 2009).

La enseñanza-aprendizaje de habilidades propias de la inteligencia emocional sin duda favorecería el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes impactando positivamente tanto en su bienestar subjetivo, como en su rendimiento académico, por lo que desde los ámbitos de la investigación básica, la investigación aplicada y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está haciendo el máximo esfuerzo en desarrollar programas que consigan cambiar la problemática comportamental existente en los centros educativos (Vallés & Vallés, 2000).

Por ello, la importancia de no solo diseñar e implementar programas psicoeducativos de esta índole, sino también de desarrollar investigaciones que evalúen los beneficios potenciales de la inclusión de las habilidades emocionales de forma regulada y sistemática en el sistema educativo, sobre la prevención de problemas que acaecen en el aula y a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, pero sin descuidar, obviamente, el papel fundamental que la familia tiene en todo este proceso (Jiménez & López-Zafra, 2007).

#### **4.4.3. Marco Legal**

Si a esta propuesta se le diera una justificación o argumentación desde un marco jurídico, quizás el punto de partida más pertinente sea desde la Carta Magna, la Constitución Política de Colombia, generada en 1991, y que en su Artículo 67 le exige a la educación la responsabilidad de formación para la paz y la convivencia, donde los ciudadanos sean formados en y para la democracia, respetuosos de la ley, de la diversidad y las diferencias, con competencias en la resolución pacífica de conflictos. Esto exige a las instituciones educativas la adecuación o construcción de espacios de convivencia que propicien la formación en tal sentido, el emprendimiento de acciones sostenibles tendientes a la prevención o tratamiento de comportamientos que no contribuyan o que entorpezcan la generación de tales espacios.

Como la forma más expedita de comenzar operacionalizar y aterrizar aquellos planteamientos, es planteada la Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994, la que en sus Artículos 5 y 13, establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad, esto desde una sólida formación intelectual, social y afectiva, como ética y moral. En este mismo sentido, y más concretamente, se expide el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) exigiendo a las instituciones educativas el establecimiento de normas de comportamiento desde sus Manuales de Convivencia Escolar, para así garantizar el respeto y la resolución oportuna y justa de los conflictos.

Por su parte, el Plan Decenal de Educación del MEN (2006-2016) establece como desafío para la educación, el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana a partir de la formación para la convivencia, la paz y la democracia; la inclusión, la diversidad, la diferencia, la identidad y la equidad; ello, desde la educación en valores y la participación.

Para hacer viable lo anterior, el MEN elaboró las Orientaciones o la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia, con la cual pretende contribuir en el fortalecimiento de los centros escolares en instituciones forjadoras de individuos con habilidades para establecer y favorecer relaciones sociales enmarcadas en el respeto a los derechos, la convivencia pacífica, la igualdad y la equidad. En instituciones capaces de participar en la gestión, diseño y aplicación de proyectos escolares que permitan la convivencia pacífica desde la ruptura de concepciones y prácticas autoritarista.

También se hace mención del Proyecto Ley de la Esperanza, por medio del cual se establecería la educación para el desarrollo personal, familiar y social, centrado en el desarrollo de la persona misma en relación con los otros como un programa específico y obligatorio del área de formación ética y en valores humanos. Este Programa de Educación para el Desarrollo Personal, Familiar y Social centrado en el desarrollo de la persona misma en relación con los otros y su diversidad individual, social y cultural, comprende una serie de experiencias significativas, diseñado para brindar a los estudiantes oportunidades para fortalecer su capacidad de decisión y de liderazgo positivo a través de la construcción y realización de su *proyecto de vida* que de sentido a su consolidación como sujeto activo que interactúa con los otros. Consiste en una ruta personal que induce a cada estudiante a su propio conocimiento y al establecimiento de metas personales, al compromiso con los resultados de crecimiento y promoción en aspectos de su formación como sujetos éticos, estéticos y políticos para la vida en familia y en sociedad.

También habría que mencionar la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia, la que en su Artículo 43 coloca como obligación ética fundamental para los establecimientos educativos, el formar a niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores de la dignidad humana, la aceptación y tolerancia por las diferencias. Además, la creación de mecanismos adecuados para protegerlos contra toda forma de maltrato proveniente de compañeros y profesores, como para disuadirlos, corregirlos o reeducarlos, según la situación, en caso de agresión física o psicológica.

En otro sentido, la Ley 30 de 1992 en su Artículo 117, establece como los 3 pilares básicos de todo Bienestar Universitario, a la formación integral, la calidad de vida y la construcción de comunidad. Así, el de la Universidad Simón Bolívar, es un Bienestar Universitario que procura el *Bien-estar* de la persona humana desde la perspectiva de la promoción del desarrollo humano y la prevención de toda circunstancia que atente contra éste. Es decir, procurar fomentar la sana convivencia entre la comunidad académica bolivariana a partir del desarrollo de actividades recreativas, artísticas, ecológicas, de esparcimiento, entre otras.

Independientemente de los fines de la educación en cuanto a formar integralmente al estudiante, todos los estudiantes de Psicología, de acuerdo con la Resolución 3461 de Diciembre de 2003, *deben desarrollar el conocimiento y dominio de sí mismo.*

Tomando como referente todo lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar, en búsqueda de la formación de un hombre y un profesional que pueda hacerse cargo de su propia situación histórica, de asumir los compromisos y las responsabilidades que tiene frente a su comunidad, propone como principios y valores, entre otros, la solidaridad, la justicia y la democracia, como aquellos que se traducen en una real convivencia universitaria.

Es así como la universidad asume un modelo pedagógico desde la perspectiva sociocrítica, que tiene, a su vez, sus antecedentes en el ideario educativo del Libertador Simón Bolívar y en el pensamiento del Rector Fundador, el Maestro José Consuegra Higgins. El primero, el ideario bolivariano, gira alrededor de cuatro aspectos: Una educación contra la degradación moral y física del hombre, concepción integral del proceso educativo, grandeza de los pueblos y convivencia social. El segundo, el pensamiento Consuegrista, entiende la educación como un proceso que conduce al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo del individuo para la independencia cultural e ideológica de los pueblos, que está además al servicio de los valores de la justicia social, la libertad y la cultura del hombre; también apuntará a la formación integral de sus educandos para que crezcan dentro de su propio proyecto ético de vida; a



su vez, fomentará el desarrollo cultural e ideológico autóctono. Así, la universidad debe procurar entonces fundar una sociedad libre, justa y solidaria, tal como fue la meta plasmada por Bolívar en su ideario educativo (Lacombe & Vásquez, 2009).

#### 4.5. LOS PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA Y SU IMPLEMENTACION EN EL CURRÍCULO

Dentro de las ciencias de la educación, la psicología y particularmente la psicología educativa, tienen asiento importante en tanto estudia las condiciones y las repercusiones mentales de la acción pedagógica (Hubert, 1990), ofreciendo en consecuencia toda clase de aspectos y herramientas de orden epistemológico, teórico-conceptuales, metodológicas, técnicas y empíricas, que a la postre terminan con algún grado de injerencia en la acción educativa.

El problema de la educación según Hubert (1990) es el de la conversión a sí mismo; es decir, transformarse desde la naturaleza preestablecida (vida biológica e instintiva) a la consciencia espiritual, lo que se lograría desde el adaptacionismo piagetiano (asimilación y acomodación de aquella naturaleza), lo que Flórez denomina intelección (Flórez, 1994); entonces, la conversión a sí mismo, llevaría a la liberación o emancipación.

Tal emancipación ocurrirá cuando la educación brinde el escenario propicio para el encuentro y la colaboración entre conciencias; cuando el acto educativo esté basado en el amor; amor entendido como la identificación de dos conciencias a través de, y en razón a sus diferencias; es decir, la educación es un acto humano y social: humano porque su objetivo es el *Hombre* y su autonomía espiritual o de consciencia, y es social porque permite la integración a la vida colectiva (Hubert, 1990).

Hubert (1990) considera que la psicología es la tercera ciencia, después de la biología y la sociología, que debe utilizar el educador, pues le aporta a la pedagogía conocimiento del *Hombre* sobre su mundo: físico (maduración), social (interacción con otros), de la consciencia (procesos psicológicos básicos y superiores), y sobre el entramado de relaciones entre estos y sus cambios concomitantes; estos mundos ayudan a construir el carácter, y el carácter es el objeto de formación de la educación.

Desde la psicología, acaso los más representativos y de mayor impacto en las ciencias de la educación hayan sido Vigotsky y Piaget y nunca omitieron el componente afectivo-emocional en sus propuestas teóricas. Así, Piaget (2005) planteó la tesis que si bien es cierto que los procesos afectivos nunca generan ni modifican las estructuras intelectuales, tampoco se encuentra un estado afectivo sin elementos cognitivos, ni lo inverso. Vigotsky (2001), en su momento, expresó que el objetivo de toda educación es el dominio de los sentimientos o el dominio sobre las reacciones emocionales. Quizás sea basados en ellos que Huber (1990) plantea que el *Hombre* logra hacerse pleno o total en sí afectividad, por lo tanto la educación debe formar, finalmente, la afectividad.

Estos aspectos, el del carácter, las emociones, la afectividad y el aprendizaje de su regulación, será uno de los puntos de encuentro entre la pedagogía y la psicología, ciencia esta última que hace parte de las ciencias de la educación, cuando la nutre.

Hoy por hoy las instituciones de educación u organizaciones educativas como también se llamaran aquí, cualquiera que fuere su condición o alcance, al estar sometidas a las fuerzas históricas, sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas, que las empujan a enfrentar sus propios retos particulares pero a dar respuestas a los mismos desde una mirada cada vez más universal, deberían re-pensarse y re-construirse desde sus bases (Vásquez, 2007a). Por un lado, haciendo explícito su concepto de *Hombre* y con ello, su Misión-Visión, su filosofía, sus políticas, principios, objetivos y valores por los que se regirá para formar los ciudadanos del presente y los profesionales del futuro; también desechando o al menos reestructurando las viejas prácticas pedagógicas, valiéndose para ello tanto de las múltiples perspectivas de análisis (desde el conocimiento de las distintas ciencias y su abordaje desde las múltiples inteligencias), como de la exposición y reflexión de modelos adecuados que ayuden al aprendizaje social de la práctica del *buen trabajo*, entendido como aquel que es disciplinado, integrador, creativo, estético, etcétera (Gardner, 2005). Por otro lado, re-pensarse y re-crearse como una organización educativa inteligente, capaz de ser autónoma, lo que implica que pueda aprender de sí misma, crear una cultura de autoevaluación, de flexibilización de sus procesos y estructuras, de ser proactiva, con capacidad de

autogestión e innovación en todas sus instancias, partiendo de la revisión y cambio del conjunto de creencias, opiniones, conductas, prácticas sociales, personales y organizacionales actuales, llevándolas a asumir la calidad educativa, como un proceso conducente a la excelencia expresada en el máximo desarrollo del potencial humano y social (Posada, 2005). Desde esta perspectiva, los centros educativos dejarán de ser simples instituciones que enseñan y transmiten conocimiento, para convertirse en organizaciones capaces de aprender y crear conocimiento.

Por otro lado, y de acuerdo con Hernández (2006), la escuela tradicional se preocupó por el *saber*, la escuela basada en el modelo conductista se preocupó por el *hacer*, mientras que el modelo cognoscitivista llevó a la escuela la preocupación por el *aprender a aprender*. Hoy, la preocupación de las modernas organizaciones educativas es la integración de estos elementos, pero sumándole uno de trascendental importancia dada la cantidad de problemáticas y circunstancias actuales que aquejan a nuestras sociedades, el aprender a vivir... a convivir. Bien lo sentencia el mismo Hernández: *una educación centrada solo en la eficiencia sería verdaderamente deficiente* (p. 166).

Lo anterior se complementa con las ideas de Fernández-Berrocal y Extremera (2002) cuando sugieren que en el siglo XXI las organizaciones educativas deben considerar incluir en sus prácticas curriculares, de manera deliberada y manifiesta, la formación en habilidades emocionales en sus alumnos. Esto exige superar el tradicional interés puesto en la formación exclusivamente centrada en lo cognitivo y el descuido que ha existido en la formación de la dimensión socioafectiva (Trianes & García, 2002). En este sentido se encuentra apoyo en los argumentos dados desde los grandes pensadores de la pedagogía moderna como Comenio y Pestalozzi, entre otros; el Informe Delors de la Unesco (1996) que propone cuatro pilares básicos para la educación, uno de ellos el aprender a vivir (convivir), y en el 2001 en el documento de trabajo de la 46ª Conferencia Internacional de Educación denominado *La educación para todos para aprender a vivir juntos*; el análisis de las necesidades sociales en pro de una nueva ciudadanía para la construcción de una nueva sociedad más justa y equitativa; el avance científico creciente en el terreno de las neurociencias, la psicología, puntualmente en las

ciencias cognitivas, que evidencian correlatos neurofisiológicos para una multiplicidad de inteligencias y estilos cognitivos, y la existencia de un cerebro que regularía las emociones (Vivas, 2003).

Con este panorama, de donde destaca por su indudable importancia los comportamientos personales y sociales que dan identidad a una manera de practicar las formas de convivencia al interior de las organizaciones educativas, es donde se enmarca el problema abordado en esta propuesta de programa psicoeducativo en inteligencia emocional. Específicamente, aquellos comportamientos que por su forma de expresión y por las consecuencias que generan son considerados como violentos, coercitivos e intimidantes, sustentados mayormente en el uso (o abuso) de un poder de corte autoritarista, convirtiendo al maltrato en la forma más expedita de relacionarse cotidianamente y que, peor aún, día a día se va aceptando socialmente como práctica cotidiana de convivencia en esas y en casi todas las organizaciones.

La formación integral vista como formación humanística, hace referencia a que *las instituciones de Educación Superior no deben preparar a los estudiantes sólo para ser más competentes en sus diferentes esferas de actuación, sino ante todo para su competitividad como verdaderos seres humanos* (Cardoso, R., 1999). Esta afirmación manifiesta la creencia en la potencialidad de ser humano para enfrentar todos los retos que le demanda su quehacer profesional y todo lo relacionado con éste.

Por ello, y consecuentes con el reto de la Educación Superior de mejorar la calidad de la educación, el Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar se ha preocupado porque el estudiante logre la formación integral que facilite un óptimo y eficaz desempeño en su quehacer como personal y como profesional de la Psicología.

Como bien lo expresa Orozco, L. (1994) citado por Acevedo, E. (1997):

*La universidad representa aquel espacio para la búsqueda del conocimiento, la libertad de pensamiento, la*

*excelencia, la posibilidad de crítica, de diálogo dentro de un clima científico de honestidad intelectual. Esta visión de la universidad contextualizada, enfocada y sintonizada dentro del más amplio concepto de desarrollo humano, de plano se contraponen a aquella que solo ve en ella una máquina para producir profesionales.*

Para Acevedo, E. (1997), esta reflexión es de gran valor por cuanto plantea el desarrollo humano integral como la formación de recursos humanos aptos para manejar la ciencia, la tecnología y en general los saberes con criterios éticos, morales y humanistas. Por tanto, consiste en formar al hombre antes que al profesional que cada sociedad requiere, como fin primordial de la formación Universitaria.

En la Universidad Simón Bolívar, el concepto de formación integral es concebido *como el acto y tarea de educar, antes que preparar exclusivamente para el mundo laboral, es formar seres humanos íntegros que implique potenciar su Autonomía en los procesos sociopsicoafectivos en la perspectiva del desarrollo moral. A su vez implica formar individuos con capacidad de autorregulación para tomar sus propias decisiones, lo cual los lleva a aprender a pensar sobre lo que se piensa (metacognición) donde la sensibilidad ético-estética y un estilo de vida saludable completan el cuadro de posibilidades que orienten las metas de formación de modelos pedagógicos como el socio-crítico que proporcionan bases teóricas y prácticas para aprender en el contexto actual* (Proyecto Educativo Institucional, 2003).

Desde la Psicología Educativa, encontramos el interés de ésta por las formas en que el proceso educativo afecta a los estudiantes en general, a la valoración de estos en relación con los eventuales problemas académicos y emocionales que presenten, como en el desarrollo de planes de intervención para su prevención y solución (Feldman, R., 1.995).

#### 4.6. EVALUACION DE LA PROPUESTA

Como ya se anotara, los alcances de los objetivos del programa de inteligencia emocional propuesto acá se evaluarán a partir de una investigación que estime su impacto en la población. Con esto se obtendrá información objetiva, sistemática y rigurosa de la adquisición o incremento de las habilidades propias de la inteligencia emocional y, acaso consecuencia de lo anterior, la disminución de las conductas agresivas (*bullying*), tomándose línea base los resultados de la investigación inicial. Así, se tipifica una investigación de corte explicativo, donde las variables dependientes serán las medidas de inteligencia emocional percibida y el índice de *bullying* registradas en la población a partir de la aplicación del *TMMS-24* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y la lista de chequeo *Mi vida en la Universidad* adaptado de *Mi vida en la Escuela* de Arora (1989) por Vásquez & otros (2008). La variable independiente, por supuesto, será el programa de inteligencia emocional en sí mismo.

En el caso de la primera variable dependiente, se observará si el estudiante de Psicología de la Universidad Simón Bolívar que participe en el programa psicoeducativo sobre inteligencia emocional, es capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, de comprender bien su estado emocional y de regular los estados emocionales de manera correcta. En cuanto a la segunda variable dependiente, el *bullying*, se observará el nivel de maltrato físico, verbal, psicológico, social; una y otra, comparadas según el género y el semestre que se encuentren cursando los mencionados estudiantes.

Para el caso de la variable independiente, el programa psicoeducativo en inteligencia emocional, se diseñarán e implementarán una serie de actividades lúdico-didácticas que permitan la adquisición, desarrollo, fortalecimiento y despliegue de las habilidades para la autorregulación emocional, de donde su impacto será evaluado a partir de todo lo antes dicho.

Es a partir de un proceso riguroso de investigación científica como se evaluará el impacto del programa psicoeducativo, en tanto que, en primera instancia, es fácil presumir la educabilidad de la inteligencia emocional, lo que permite, desde la

investigación, hipotetizar sobre los resultados esperados de dicho programa en el sentido de poder establecer con cierto grado de confiabilidad los alcances de las distintas actividades lúdico-didácticas en los procesos de regulación emocional de los estudiantes y sus implicaciones en la convivencia en el aula; en segunda instancia, las propuestas de programas de educación emocional en los niveles de la educación infantil, la Básica primaria y secundaria podrían estarse implementando con alguna frecuencia en nuestro medio, pero es poca la evidencia empírica que existe sobre su implementación a nivel de educación superior (Jiménez & López-Zafra, 2009).

#### **4.7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA PROPUESTA**

Afortunadamente parece aumentar cada vez más la conciencia, tanto en las instituciones educativas en general como en los docentes en particular, sobre la importancia que tiene la adquisición de habilidades emocionales en el éxito académico, en el bienestar subjetivo y en el clima emocional en el aula que condiciona la convivencia.

Esto es importante, como quedó evidenciado en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, celebrado en 2007 en Málaga (España), pues son muchos los programas psicoeducativos que se están implementando actualmente y están arrojando resultados positivos, evidenciando cada vez más la eficacia de la educación emocional en la prevención de la violencia escolar y la adaptación psicosocial de los estudiantes.

Se debe procurar que a futuro, los esfuerzos en el diseño e implementación de programas psicoeducativos en inteligencia emocional, y relacionados, apunten a desarrollar habilidades asociadas a esta en edades más tempranas en el ciclo vital, de tal suerte que sea desde la primera infancia, por ejemplo, que se inicie formalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Esto implicará entonces que para la validación de estos programas, la realización de estudios de corte explicativos que ayuden a comprender los efectos de la enseñanza de la inteligencia emocional a partir de programas psicoeducativos sobre otras variables que representan comportamientos de relevancia en la vida de las personas, particularmente, en los estudiantes; y si los efectos de dicha enseñanza se distinguen claramente de los obtenidos mediante otros programas de intervención que se estén dando dentro de la institución (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Por otro lado, se hace necesario y conveniente involucrar en estos programas psicoeducativos a los docentes de la institución, al menos de dos formas: Una, es adelantando su propio proceso de formación en habilidades de inteligencia emocionales, pues ellos, junto a los padres, son para los estudiantes los modelos socioemocionales

primarios y por excelencia; la otra, apoyando y complementando desde su cotidiana actividad docente, las actividades lúdico-didácticas del programa que acá se propone.

Aunque la escuela es un contexto adecuado para la educación de emociones, no debemos delegar la responsabilidad total en los centros educativos, olvidando el papel fundamental que desempeña la familia en la educación de los jóvenes. Por ello, en el diseño de programas futuros deberá analizarse la posibilidad de involucrar a los padres en el proceso de formación de los estudiantes acaso en las mismas dos formas de los docentes antes mencionadas (Jiménez & López-Zafra, 2009).



## **CAPITULO V**

### **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Partiendo todo lo anterior, resultados de la investigación y la propuesta, se puede seguir afirmando que los resultados hallados son alentadores porque evidencian la percepción de niveles adecuados de inteligencia emocional; ésta 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 Simón Bolívar de Barranquilla. Convivencia que al decir de Arango (2007), solo sería posible desde la expresión amorosa de sentimientos, es decir, 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 & otros, 2009) y el estrés académico (Malo Campo, Vásquez, en curso).

No obstante la apreciación anterior, se debe tener particular 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 podría 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 tengan o adquieran las habilidades propias de la inteligencia emocional, pues cuando son capaces de ser conscientes 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 estuvo 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 investigadores 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 *curriculas* 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.

Apoyados en las ideas de Fernández-Berrocal y Extremera (2002), también lo es incluirlas de manera abierta en el proceso de formación de los estudiantes, sin importar su nivel de formación, trasciendo de esta forma así el interés tradicional colocado exclusivamente en la formación centrada en lo cognitivo, descuidando la formación de la dimensión socioafectiva (Trianes & García, 2002). Ya existen experiencias en este sentido en el programa académico de Psicología de la Universidad Simón Bolívar 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).

## CAPÍTULO VI

### 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.
- Acevedo, B. (1997). La Formación Humana Integral: Una aproximación entre las Humanidades y la Ciencia. Extraído el 14 de agosto de 2007 de <http://www.oei.es/salactsi/elsa1.htm>
- Adeyemo, D. (2005). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 70-79. [Versión online núm. 6]. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art\\_6\\_73.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_73.pdf)
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.
- Amarís, M. (2002). Las inteligencias múltiples. *Psicología del Caribe Colombiano*, 10, p. 27-38.
- 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](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](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.educacionenvalores.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 psicosocial 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](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf)
- Bustamante, J. (2001). *Neuroanatomía funcional y clínica. Atlas del sistema nervioso central*. (3ª ed.). Bogotá: Celsus.

- 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](http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente)
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, C., Padilla, D. & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119. Consultado el 23 de noviembre de 2007 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3336.pdf>
- Castillo, M. (2009). Manifestaciones de la conducta de agresión en el contexto universitario. Barranquilla, Universidad del Norte. Programa de Psicología.
- Castro, A. (2006a). Prevenir las violencias: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación OEI*, 4(39), 1-7. Consultado el 21 de octubre de 2006 en: <http://www.campus-oei.org/revista/html>
- Castro, A. (2006b). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación OEI*, 6(37), 1-16. Consultado el 21 de octubre de 2006 en: <http://www.campus-oei.org/revista/html>
- Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- 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>

Congreso de la República de Colombia (2009). Proyecto Ley N° 056/08 o Ley de la Esperanza

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia.

Constitución Política de Colombia (1991).

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](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_118.pdf)

Delors, J. & otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París: UNESCO

De Zubiría, M. (2001, noviembre). Inteligencia emocional para psicólogos y educadores. En: Seminario sobre Inteligencia Emocional. Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología.

De Zubiría, M. (2002). Del coeficiente intelectual a las inteligencias múltiples. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Consultado el 13 de marzo de 2002 en: <http://www.icfes.gov.co/inteligenciasmúltiples>

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.downloadatt.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>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). Consultado el 18 de septiembre de 2006 en:  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/voln2/Edel.pdf>

Feldman, R. (1.995). *Psicología con aplicaciones para Iberoamérica*. México: MacGraw Hill.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problemas: 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/interno/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20\(2005\).pdf](http://www.campusvirtual.uma.es/interno/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20(2005).pdf)

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>

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006b). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18(supl.), 1-6. Consultado el 23 de agosto de 2010 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3269.pdf>

Fernández Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 15, 421-436. Consultado el 28 de septiembre de 2008 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf)

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: MacGraw Hill.



- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. (2ª ed.). Buenos Aire: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. (3ª ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2003). El ABC de la inteligencia emocional. Consultado el 20 de mayo de 2006 en: [www.intermanagament.com.mex](http://www.intermanagament.com.mex)
- Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Gross, R. (2000). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. (2da ed.). México: Manual Moderno.
- 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>
- Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del psicólogo. Sección monográfica*, 27(3), 165-170. Consultado el 23 de noviembre de 2007 en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1373.pdf>

- Hernández, R.; Fernández, L. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: Mc-Graw Hill.
- Hoyos, O.; Romero, L.; Valega S. & Molinares 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.
- Hubert, R. (1990). *Tratado de Pedagogía General*. Barcelona: El Ateneo.
- Ibarrola, B. (2003, s.m.d.). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Confederación de Centros Privados Educación y Gestión, Madrid, España. Consultado el 13 de febrero de 2007 en: [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf)
- Jiménez Morales, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), pp. 69-79.
- 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/espanol/Art\\_9\\_117.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_117.pdf)
- Lacombe, F. & Vásquez, F. (2009). Fundamentos histórico-políticos del Horizonte Pedagógico Socio – Crítico desde la perspectiva del ideario educativo bolivariano y del pensamiento consuegrista. *Inédito*.
- 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\\_brackettetetal.pdf](http://www.ei-schools.com/bank/File/eischools_pdfs/lopes_brackettetetal.pdf)

Madrid, N. (2003) La Autorregulación Emocional como elemento central de la Inteligencia Emocional. Consultado el 03 de Julio de 2004 en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocinal.shtml>

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](http://www.ejep.es)

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (9ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-429). Cambridge, England: Cambridge University Press. Extraído el 25 de agosto de 2005 de: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf)

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Consultado el 20 de mayo de 2006 en: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf). También en revista *Psychological Inquiry*, 5(3), pp. 197-215.

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.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536. Consultado el 23 de agosto

de 2010 en: [http://www-management.wharton.upenn.edu/barsade/docs/EI\\_Annual\\_Review\\_Chapter\\_2008.pdf](http://www-management.wharton.upenn.edu/barsade/docs/EI_Annual_Review_Chapter_2008.pdf)

Mestre, J., Guil, M., Carreras, M. & Brazas, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Consultado el 5 de abril de 2002 en: <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html>

Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860 de 1994. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994. (1994).

Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 3461 de Diciembre de 2003. Consultado el 19 de abril de 2010 desde: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86388\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Decenal de Educación del MEN (2006-2016). MEN.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Orientaciones o la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. MEN.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y UNESCO.

NexusEQ (2005, junio). Daniel Goleman: Liderar con inteligencia emocional. 5ª Conferencia anual de Inteligencia Emocional. Egmond aan Zee, Holanda.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

La Educación para todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones. UNESCO: 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación Ginebra 5-8 Septiembre 2001.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Pinel, J. (2001). *Biopsicología*. (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Pólit, D. (2007a, enero). Buen trato y maltrato a los niños, niñas y adolescentes. [Power point]. Foro No al Maltrato Infantil. Cali.

Pólit, D. (2007b, julio). Buentrato. [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*, en la ciudad de Bogotá, D.C.

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>

Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Fundación Formar, Fundación Visión sin Fronteras y Editorial Santillana.

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/espanol/Art\\_9\\_139.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_139.pdf)

Reales, C. (2007, noviembre). La formación en derechos humanos y la justicia restaurativa como una alternativa al manejo de la intimidación escolar. 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/clarareales.pdf>

Redondo, J., Sanjuanelo, K., Pabón, K. & Martínez, A. (2003). Estado del Arte sobre las Inteligencias Múltiples. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.

Romero, L. (2006). *Construyendo el buentrato. Herramientas para facilitar el cambio*. (3ª ed.). Barranquilla: Centro de Asesoría y Consultoría (CAC).

Sánchez, M. & Hume, M. (2004). Educación en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación XXIX*, 4- enero/diciembre de 2004- Consultado el 19 de septiembre de 2006 en: [http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia\\_e\\_investigacion/2004.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia_e_investigacion/2004.html)

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>

Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 25. enero-julio. Consultado el 28 de octubre de 2006 en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/viewFile/29/36>

Universidad Simón Bolívar (2003). Proyecto Educativo Institucional. USB.

Universidad Simón Bolívar (2008). Proyecto Educativo del Programa de Psicología. USB.

Vásquez, F. (2003). La inteligencia emocional: Un campo incipiente en la investigación psicológica. *Psicogente*, 11, 17-34.

Vásquez, F. & Durán, F. (2006, noviembre). Inteligencia emocional y buentrato: Elementos para construir convivencia pacífica desde la IAP. [Power point]. Ponencia presentada la Jornada Académica en conmemoración del día del Psicólogo, organizado por el grupo estudiantil Temperamental de la Universidad Simón Bolívar.

Vásquez, F. (2007a). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 45-59.

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). Porqué 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.

Wadsworth, B (1995). *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognitivo y Afectivo*. México: Diana.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4(002), Consultado el 20 de junio de 2005 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41040202>

### **Referencias de apoyo no citadas**

Altahona, Y., Goenaga, P., Ruíz, P., Gravini, M., Restrepo, M. & Vásquez, F. (2003). Lineamientos para la presentación de trabajos de investigación. *Psicogente*, 11, 17-34.

Barudy, J. (s.f.). Promover el buentrato y los recursos resilientes como bases de la prevención tratamiento de las consecuencias de la violencia humana.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis S.A.

- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 221-238 [Versión online núm. 9]. Consultado el 16 de mayo de 2008 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_64.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf)
- Figuroa, M. (2005) Moral ecológica e inteligencia emocional: Bases para un modelo psicoeducativo del carácter. En *Revista Educere No. 28 Vol.9* pp. 67-76.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. & Lizama, L. (2000). *Inteligencia Emocional*. Bogotá: El Búho.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figuroa, A., Geisse, G. (2004) Las Emociones en el Aula: Percepción de los académicos. *Avances de Investigación*. No. 2. Santiago, Octubre 2004, 11 pp. 142-432. Disponible en [http://www.umce.cl/~investi/avance\\_n\\_ibanez](http://www.umce.cl/~investi/avance_n_ibanez) [Consultado: 18 de Abril de 2005].
- Iriarte C., Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, A. (2006) Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), pp. 177-212 [Versión online núm. 8] [Consultado el 24 de noviembre de 2006 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art\\_8\\_100.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf)].
- Martínez, P. (2002). Inteligencia emocional en la gestión educativa. En *biblioteca virtual de la Fundación Latinoamericana para la Calidad* [http://www.calidad.org/public/arti2002/1035340627\\_paulin.htm](http://www.calidad.org/public/arti2002/1035340627_paulin.htm) [Consultado: 30 de Abril de 2005].
- Oviedo, L. & Guzmán, G. (2002) El currículo y la inteligencia emocional. En revista *Perspectiva Educativa* No. 3. Junio 2002 Disponible en:

<http://www.ut.edu.co/fce/perspectiva/03/lco-ggo.html> [Consultado: 10 de Noviembre de 2005].

Melero, T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 141-152 Disponible en: [www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp) [Consultado: 27 de Mayo de 2005].

Sánchez, A., Rivas, M. & Trianes, M. (2006) Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), pp. 353-370. [Versión online núm. 9] [Consultado el 24 de Septiembre de 2006 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_128.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf)].

Siminiani, R. (2003) Resolución de conflictos. En Sánchez, P. (Coord.), *Salud emocional* (pp. 241-260) Murcia: Nausica a edición electrónica s.l.

Vásquez, F. (2005). La Inteligencia emocional y el quehacer docente. *Revista Electrónica Educación, Formación y Pedagogía*, N°. 1. Disponible en: <http://www.unisimonbolivar.edu.co>

Vásquez, F. (2005). Las inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones en la Escuela. *Psicogente*, N°. 13 y en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, N° 10, 2005. Disponible en: [http://www.umce.cl/~dialogos/dialogos\\_educativos\\_n10\\_art06.html](http://www.umce.cl/~dialogos/dialogos_educativos_n10_art06.html)

## **ANEXOS**

**Anexo 1.**

***Mi Vida en la Escuela de Arora* (1989) adaptada para el medio académico de la ciudad de Barranquilla por Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez & Mercado (2008) que mide el índice de bullying.**

**LISTA DE CHEQUEO: MI VIDA EN LA UNIVERSIDAD**  
(Adaptado de Mi vida en la escuela de Arora, 1989)

Soy: Varón \_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Año de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Nombre Completo: \_\_\_\_\_

DURANTE EL SEMESTRE EN LA UNIVERSIDAD ALGUN ESTUDIANTE O GRUPO DE ESTUDIANTES:

LISTA DE CHEQUEO	NUNCA	A VECES	UNA VEZ	MAS DE UNA VEZ
1. Me ha dicho sobrenombres o apodos				
2. Me ha dicho algo bonito				
3. Fue malintencionado/a con mi familia				
4. Intentó darme patadas				
5. Fue muy amable conmigo				
6. Fue desagradable porque yo soy diferente				
7. Me dio un regalo				
8. Me ha insultado a través del chat				
9. Me han insultado por e-mail				
10. Me envié un mensaje con insultos al teléfono celular				
11. Me dijeron que me darían una paliza				
12. Me dieron algo de dinero				
13. Intentó que le diera dinero				
14. Intentó asustarme				
15. Me hizo una pregunta estúpida				
16. Me ha prestado alguna cosa				
17. Me interrumpió cuando jugaba				
18. Fue desagradable respecto a algo que hice				
19. Conversó a cerca de ropa conmigo				
20. Me dijo una broma				
21. Se ha burlado de mi apariencia física				
22. Me dijo una mentira				
23. Un grupo del curso se metió conmigo				
24. Me ha sonreído				
25. Intentó meterme en problemas				
26. Ha escrito algo negativo de mi en algún lugar de la Universidad				
27. Me ayudó a llevar algo				
28. Intentó hacerme daño				
29. Me ayudó con mi trabajo				
30. No me permitió ingresar a una grupo				
31. Me hizo hacer algo que no quería hacer				
32. Conversó conmigo de cosas de la televisión				
33. Me ha quitado alguna cosa				
34. Ha compartido algo conmigo				
35. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel				
36. Me gritó				
37. Habló mal de mi a otros				
38. Jugó conmigo				
39. Trataron de hacer que me equivocara en algo				
40. Me habló sobre cosas que me gustan				
41. Se rió de mí horriblemente				
42. Trataron de romperme algo				
43. Me ofrecieron apoyo para resolver un problema				
44. Se burló de mí cuando participé en clase				
45. Dijeron una mentira a cerca de mí				
46. Intentaron pegarme				
Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo aquí:				

**Anexo 2.**

***Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que mide la Inteligencia Emocional Percibida; puntualmente, atención, claridad, regulación.**

**TMMS-24.****INSTRUCCIONES:**

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.*

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

*Tabla 1. Componentes de la IE en el test*

	Definición
<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo bien</i> mis estados emocionales
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular los estados</i> emocionales correctamente

#### **Evaluación**

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
<b>Atención</b>	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Claridad	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35	

Reparación	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35	

**Algunas referencias sobre la utilización de la escala:**

- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N (2002). Evaluando la inteligencia emocional. Fernández-Berrocal P y Ramos, N ( Eds .), *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós: Barcelona.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados

emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 251-254.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*.

Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos-Díaz, N. & Joiner, T. E. (in press). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.