



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Trabajo de Integración Final de Psicología

“Acoso escolar: El papel de la inteligencia emocional en sus participantes”

Apellido y Nombre: Goldszier, Camila Gisel.

LU: 1.039.996

Carrera: Licenciatura en Psicología

Tutora: Dra. Nieri, Liliana.

Firma tutora:

Fecha de presentación: 28/10/2016



NIERI LILIANA

Resumen

El acoso escolar es una problemática que implica acciones repetidamente negativas que están orientadas a herir intencionadamente a otra persona y que involucran una diferencia de poder entre el agresor y el blanco, dentro del contexto escolar. La inteligencia emocional puede ser definida como la capacidad que tienen las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, o como rasgo, combinando ciertas dimensiones de personalidad, como el optimismo y la capacidad de automotivación. El presente Trabajo Integrador Final de la Carrera de Psicología se enfoca en el fenómeno conocido como bullying o acoso escolar y su relación con la inteligencia emocional, en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores. Se planteó como hipótesis general que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a relacionarse mejor con sus pares y a ser más empáticos, por lo que se encontrarían dentro del grupo de espectadores del acoso escolar, mientras que los estudiantes con niveles más bajos de inteligencia emocional tienden a agredir o a ser agredidos. Los resultados no arrojaron datos estadísticamente significativos que confirmen la hipótesis. En futuras investigaciones se deberá ahondar aún más en este tema, en busca de datos que resulten de utilidad para la confección de métodos de intervención.

Palabras clave: Acoso Escolar – Inteligencia emocional – Víctima – Agresor – Espectador

Abstract

Bullying is a phenomenon that involves repetitive negative actions that are geared to intentionally hurt another person, and involves different levels of power between the bully and the target, within the school context. Emotional intelligence can be defined as the ability of people to attend and perceive the feelings appropriately and accurately, or as a feature, combining certain dimensions of personality such as optimism and the ability of self-motivation. This Final Integrative Assignment for the Psychology career focuses on the phenomenon known as bullying and its relation with emotional intelligence, in secondary schools in the Autonomous City of Buenos Aires and its surroundings. The general hypothesis was that students with higher levels of emotional intelligence tend to relate better to their peers and to be more empathetic, which means that they would be found within the group of bystanders of bullying, while students with lower levels of emotional intelligence tend to be either victims or bullies. The results yielded no statistically significant data to confirm the hypothesis. Future research should focus even more on this subject, in search of useful data for the confection of intervention methods.

Key words: Bullying – Emotional Intelligence – Victim – Bully – Bystander

Índice

Introducción	4
Objetivos generales y específicos	6
Estado del arte	7
Marco teórico	
Adolescencia	17
Bullying o acoso escolar	19
Inteligencia emocional	22
Acoso escolar e inteligencia emocional	24
Metodología:	
Diseño	27
Participantes.....	27
Instrumentos.....	27
Procedimiento.....	29
Análisis estadístico	29
Resultados.....	30
Discusión	39
Limitaciones y recomendaciones	43
Consideraciones finales.....	44
Referencias	45
Anexo I: Instrumentos.....	47
Anexo II: Notas periodísticas	61

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final de la Carrera de Psicología se enfoca en el fenómeno conocido como bullying o acoso escolar y su relación con la inteligencia emocional, en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores.

El acoso escolar es una problemática que implica acciones repetidamente negativas que están orientadas a herir intencionadamente a otra persona y que involucran una diferencia de poder entre el agresor y el blanco, dentro del contexto escolar (Olweus, 1993), mientras que la inteligencia emocional ha sido definida de dos maneras: en primer lugar, como la capacidad que tienen las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada, y la destreza para regular y modificar el propio estado de ánimo o el de los demás (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 1999, citado en Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera, 2001). En segundo lugar, ha sido definida como rasgo, combinando ciertas dimensiones de personalidad, como el optimismo y la capacidad de automotivación (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, Goleman, 1998, citados en Fernández-Berrocal et al., 2001).

El acoso escolar tiene consecuencias, y las más extremas son expuestas en medios de comunicación habitualmente, siendo los casos más famosos y paradigmáticos dentro del territorio de la República Argentina, los siguientes: el primero, en agosto del año 2000, en Rafael Calzada, Almirante Brown, donde un chico al que en el colegio cargaban y llamaban “Pantriste”, asesinó de un tiro a un compañero e hirió a otro luego de una jornada escolar (Clarín, agosto, 2015, ver Anexo II). El segundo caso paradigmático es conocido públicamente como la “masacre de Carmen de Patagones”, y ocurrió en esta ciudad de la Provincia de Buenos Aires, el 28 de septiembre de 2004, cuando un estudiante de 15 años, cansado de soportar el continuo hostigamiento al que era sometido desde el jardín de infantes, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco dentro del aula, con el arma reglamentaria de su padre, agente de la Prefectura Naval (La Nación, septiembre, 2014, ver Anexo II). Estos dos casos marcan la gravedad de las consecuencias que puede llegar a tener el acoso escolar si no es prevenido, o si es ignorado por las autoridades y validado por los estudiantes. Aquí radica la importancia del estudio de esta problemática.

Según un artículo del Diario Popular (septiembre, 2012, ver Anexo II), las estadísticas del Poder Judicial del año 2012 ponen de manifiesto que la justicia interviene cada vez con mayor frecuencia en este tipo de conflictos. En aquel año hubo más de 600 denuncias penales y recursos de amparo que llegaron a los juzgados de Capital Federal y tribunales de la provincia de Buenos Aires. Por este motivo, el gobierno de la ciudad dispuso que la Secretaría de Derechos Humanos trabaje para prevenir este problema, y recibe denuncias en una línea telefónica gratuita específica para este fin. Además, en dicha secretaría se realizan diferentes actividades, tales como talleres, programas de formación ciudadana, y capacitaciones sobre igualdad de trato. Asimismo, según los registros de la Secretaría de Niñez y Adolescencia del gobierno bonaerense, se presentaron cinco casos de bullying por mes en 2014 y 2015, y el 45% de los hechos involucran a estudiantes del primer ciclo de la escuela secundaria. La Legislatura bonaerense aprobó recientemente la ley de “Abordaje de la Conflictividad Social”, que busca reducir la conflictividad social en el aula, mediante protocolos para el tratamiento y abordaje de los episodios de acoso y agresión, obligatorios para todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La ley prevé además la habilitación de un sitio web donde se podrá encontrar material sobre el tema y denunciar. También se habilitará un número telefónico gratuito para denunciar en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Diversos estudios realizados en el exterior indican que quienes agreden a compañeros dentro del contexto escolar poseen niveles más bajos de inteligencia emocional que quienes no agreden a sus pares. Por este motivo, resulta de particular interés indagar la relación entre inteligencia emocional y acoso escolar, tanto para quienes agreden a sus pares como para quienes son agredidos, y también para quienes observan la situación, con todas las conductas que estas tres posturas implican. A partir de esto, la pregunta de investigación queda formulada de la siguiente manera: ¿Qué niveles de inteligencia emocional presentan los distintos participantes de situaciones de acoso escolar?

La hipótesis general, a partir de lo investigado con respecto a esta problemática es la siguiente: los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a relacionarse mejor con sus pares y a ser más empáticos, lo que les brinda más respeto por parte de ellos, y una mayor cantidad de amigos (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Massari, 2011), por lo que se encontrarían dentro del grupo de espectadores del acoso escolar, mientras que los estudiantes

con niveles más bajos de inteligencia emocional tienden a agredir o a ser agredidos (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

La hipótesis derivada de la anterior es la siguiente: el sentimiento que predominará entre los espectadores del acoso escolar al ser testigos de una agresión será la compasión (Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014).

De acuerdo al estado del arte, se encontraron pocos estudios sobre la inteligencia emocional y los diferentes participantes del bullying en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores. Por esto resulta relevante estudiar qué ocurre específicamente en las escuelas secundarias de esta zona. Asimismo, a partir de los datos que se obtengan en esta investigación se podrá pensar en los aspectos más significativos que se encuentran involucrados en el bullying, para luego conocer cómo se podrían comenzar a confeccionar o adaptar intervenciones para disminuir el bullying en escuelas de la ciudad y alrededores.

Objetivos generales y específicos

El objetivo general del presente trabajo es examinar el nivel de inteligencia emocional que presentan las víctimas, agresores y espectadores de situaciones de acoso escolar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Identificar porcentajes de los diferentes tipos de participantes del acoso escolar: víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores
- Conocer cuál es el tipo de agresión que más se perpetúa en las escuelas
- Diferenciar los tipos de espectadores de esta problemática, en cuanto pasivos, activos o proactivos
- Comparar el nivel de inteligencia emocional de las víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores según género
- Relacionar la inteligencia emocional con las reacciones de cada uno de los participantes al presenciar una agresión

Estado del arte

Para investigar el Estado del Arte de esta temática se utilizó la base de datos Academic Search Premier. Se buscó la palabra clave “acoso escolar” (“bullying”), en artículos comprendidos desde el 2010 hasta la actualidad, de texto completo, y se excluyó la palabra “lugar de trabajo” (“workplace”). Al mismo tiempo, se buscó el concepto de bullying asociado a la “empatía” (“empathy”), y el resultado obtenido fue de 65 artículos. De la misma manera, se buscó el concepto asociado a la palabra “espectadores” (“bystanders”), donde también se encontraron 65 artículos. Finalmente, se buscó el concepto asociado a la “inteligencia emocional” (“emotional intelligence”), excluyendo el lugar de trabajo (“workplace”), y se encontraron 8 artículos. Luego de analizar los resultados de todas las búsquedas, se seleccionaron diez artículos que abarcan los principales hallazgos con respecto a la temática en los últimos años.

Para arribar al estado actual de la investigación sobre las variables “bullying” e “inteligencia emocional”, es fundamental comenzar exponiendo diversos hallazgos con respecto a la reacción de los escolares ante situaciones de bullying y el rol que cumple cada participante.

Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014) investigaron sobre el rol de los espectadores de situaciones de victimización por intimidación escolar (también conocidos como “observadores”), caracterizando el rol y precisando sus representaciones y elementos emocionales, encontrando que existen diversas clases de espectadores, y cada uno adopta un rol de acuerdo a las características de la víctima. La información para esta investigación se obtuvo por medio de grupos focales, donde se utilizó un video con varias escenas de intimidación con una duración de 3 a 5 minutos, que muestran los diversos tipos de intimidación (física, verbal, social y cyberbullying). La muestra comprendió a estudiantes de entre 11 y 17 años de nacionalidad Colombiana. Según los resultados de la investigación, los estudiantes tenían la información necesaria para identificar correctamente la intimidación escolar. Asimismo, algunos estudiantes reconocían ciertos efectos sobre las víctimas, aunque, paradójicamente, había mayor información relacionada con las “ganancias sociales” (popularidad) al ser intimidador. Además, existía otro grupo que percibía estas situaciones como falta de respeto por parte del agresor, en forma de difamación o abuso, sin considerar los derechos de los compañeros. Este grupo sólo tenía en cuenta la intencionalidad del daño hacia una persona, sin reconocer la sistematicidad de la agresión ni el desequilibrio de fuerzas entre las partes. Por último, otro grupo argumentó

que lo que ocurre es una confabulación repetitiva para dañar y ridiculizar a una persona, con el fin de llamarla atención del grupo, y que los intimidadores no tienen en cuenta los sentimientos de la víctima, ya que buscan sentirse bien opacando a otros. Este estudio reportó que las emociones involucradas fueron:

- Culpa: El 99% la reporta. Los participantes a partir de los 14 años explican que el observador siente culpa porque es cómplice del agresor y no hace nada para detenerlo.
- Indiferencia: El 98% de los niños manifestó que la ha experimentado en el momento de observar una situación de victimización, mientras que en las niñas se presenta en menor medida, un 35%. Los observadores se muestran indiferentes cuando no conocen a la víctima o no tienen con ella ningún tipo de relación.
- Miedo: Tendencia general en ambos sexos. Lo sienten por anticipar que al involucrarse podrían ser futuros objetivos de ataques del intimidador.
- Pena ajena: Emoción denominada por los mismos observadores. El 59% de los niños y el 30% de las niñas afirmaron que ésta se presenta porque “no les gustaría estar en el lugar de la víctima”.
- Compasión: Mencionada por el 99% de los niños y un 50% de las niñas. Manifestaron que los observadores la experimentan principalmente cuando la víctima “es un amigo cercano”, aunque refirieron que también la pueden experimentar simplemente por el hecho de ver que esa persona “está sufriendo” a causa de lo que le está ocurriendo.

Otra área que se indagó fueron las conductas como observadores para solucionar los problemas de intimidación entre pares. Las estrategias mencionadas más usadas por los niños y niñas a partir de los 14 años fueron la “respuesta asertiva” y la “indiferencia hacia el intimidador”, seguida de “apoyar a la víctima”, “acudir a un profesor”, “ignorar la situación” y “agredir al intimidador”. Por último, se evidenció la presencia de tres tipos de observadores en una situación de bullying: activo, pasivo y proactivo, los cuales serán desarrollados en el apartado “Marco teórico”.

Otra investigación sobre las reacciones de los observadores de situaciones de bullying la realizaron Barhight, Hubbard y Hyde (2013), donde intentaron agrupar estas reacciones y

examinar si predecían intervenciones contra el acoso. La muestra fue de 79 niños estadounidenses de un promedio de 11 años, a los cuales se les midió el ritmo cardíaco mientras miraban videos en un laboratorio, y se les pidió que reportaran sobre emociones negativas luego de cada uno. Basándose en las reacciones ante estas situaciones, emergieron dos grupos, que fueron denominados como “grupo emocional” y “grupo sin emoción”. El grupo emocional (43%) experimentó una aceleración del ritmo cardíaco y reportó una emoción negativa más alta, mientras que el grupo sin emoción (57%) mostró una desaceleración del ritmo cardíaco y reportó menor emoción negativa. La conclusión a la que se llegó fue que la pertenencia a un grupo predice que la intervención contra el bullying será exitosa, con los pares reportando que era más probable que los niños emocionales detengan a un agresor. Es importante subrayar que el tamaño del grupo sin emoción sugiere que la falta de una respuesta fisiológica o emocional ante los videos sobre bullying era común y no indicaba niveles patológicos de insensibilidad.

Pepler y Craig (1995, citado en Barhight, Hubbard & Hyde, 2013) encontraron que cuando un espectador expresaba desaprobación durante una situación de bullying, los agresores dejaban de agredir aproximadamente el 50% de las veces. Con respecto a esto, Barhight, Hubbard y Hyde (2013) expusieron en esta investigación que los niños pueden reaccionar de maneras diferentes cuando son espectadores de bullying. Ser testigos de bullying podría no molestar a ciertos niños, pero otros pueden ser afectados fuertemente, manifestando emociones que remitirían a empatía y preocupación por la víctima (Barhight, Hubbard & Hyde, 2013).

Salmivalli, Pöyhönen y Juvonen (2012), con una muestra de 6397 niños finlandeses de 9 a 11 años, examinaron la autoeficacia, las expectativas de los resultados, y los valores de los resultados de los niños en relación a las respuestas como testigos. Los resultados demostraron que los apuntalamientos motivacionales al defender a la víctima, permanecer pasivo, y reforzar al agresor variaban. La defensa de la víctima estaba asociada con la expectativa de que ésta se sienta mejor tanto como resultado del acto de ser defendido como también del valor que le atribuyeron a tal resultado, mientras que el refuerzo del bullying estaba asociado con expectativas negativas y no preocuparse por los resultados positivos. Las mayores correlaciones se encontraron entre los comportamientos de defensa y la valoración de disminuir el bullying y hacer que la víctima se sienta mejor. Reforzar al agresor, por otro lado, estaba correlacionado negativamente con las expectativas y valores de los resultados, y estaba

especialmente relacionado con no valorar la disminución del bullying y tampoco valorar el hecho de que la víctima se sienta mejor, es decir, niveles bajos de empatía.

Salmivalli había realizado previamente una investigación junto con Voeten y Poskiparta (2011), donde se evaluó la relación entre las conductas de los espectadores en situaciones de bullying y la frecuencia del bullying en un aula. En esta oportunidad, los investigadores se concentraron en dos conductas centrales de los espectadores: tomar partido por el agresor (reforzándolo) o por la víctima (defendiéndola). La muestra estuvo constituida por 6764 niños de 77 escuelas primarias de entre 9 y 11 años. Los resultados demostraron que defender a la víctima estaba asociado negativamente con la frecuencia del bullying en un aula, mientras que el efecto de reforzar al agresor era positivo y fuerte. Esto deja en evidencia que las respuestas de los espectadores influyen en la frecuencia del bullying, lo que los convierte en blancos apropiados para intervenciones contra el acoso. Además, los autores encontraron que los varones agreden más, tienen menos empatía, y presentan actitudes contra el acoso más débiles que las niñas, y que los individuos con menores niveles de empatía hacia la víctima y actitudes antibullying más débiles agreden más que los individuos con más empatía y actitudes más desaprobadoras con respecto a la intimidación.

Resett (2011) adaptó a la Argentina el cuestionario de agresores/víctimas de Olweus utilizando una muestra de adolescentes, y encontró porcentajes de agresión similares a los del primer mundo (8% tanto de agresores como de agredidos). Al momento de responder a qué tipo de maltrato fueron expuestas las víctimas, éstas señalaron como más frecuente el ser blanco de sobrenombres, y burlas sobre el aspecto físico. De manera similar, los agresores informaron que el maltrato que más llevaban a cabo era inventar sobrenombres y acosar a través de las nuevas tecnologías. Este autor remarca en el estudio que estos resultados se corresponden con otras investigaciones, que ponen en evidencia que la agresión verbal es el principal medio de agresión en las escuelas, principalmente el uso de apodosos ofensivos y desagradables (Berthold & Hoover, 2000; Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino & Costabile, 1999; Rigby & Slee, 1999, citado en Resett, 2011). Por último, se encontraron diferencias estadísticamente marginales que sugerían que el grupo de agresores suele estar conformado más por varones que por mujeres (Resett, 2011).

Una manera interesante de estudiar este fenómeno es mediante métodos cualitativos, como lo realizó Pister (2014) a un grupo de estudiantes de Canadá. La investigadora se reunió

individualmente con cada potencial participante para explicarle a cada uno el propósito del estudio y para revisar el proceso de consentimiento. Una vez que los padres firmaron el consentimiento, se agendaron las entrevistas. Cada entrevista tuvo una duración de entre 25 y 45 minutos. Todos los estudiantes, independientemente de su experiencia pasada con el bullying, respondieron al mismo set de preguntas. Se les pidió que definan el concepto, que describan cómo se da en sus escuelas, que expliquen por qué pensaban que los jóvenes les realizan bullying a otros, y que discutan sobre cómo piensan que los blancos del acoso se sienten cuando están siendo victimizados. Luego de estas preguntas iniciales, la investigadora les pidió a los participantes que relacionen sus propias experiencias personales como el agresor, como el blanco y como el espectador. Este enfoque fue importante porque los jóvenes frecuentemente tienen experiencia en más de un rol. El objetivo del estudio fue darle a los jóvenes un espacio para hablar de sus experiencias personales con el bullying, lo que brindó una comprensión más completa de cómo los estudiantes de secundaria lo experimentan. La mayoría de los participantes brindó una definición del concepto consistente con la de Olweus (1993), pero a pesar de esto, las descripciones brindadas por los participantes no capturaron completamente la experiencia de bullying: por un lado, la definición actual describe a la imagen del acoso como de una persona repetidamente apuntando a otro estudiante, pero los participantes, por el otro lado, subrayan la importancia de la intención y las percepciones. Ellos declararon que si un estudiante estuviese causando angustia intencional a otro, ésta persona igualmente sería considerado agresor, por la intención detrás de sus acciones y el impacto que tiene en otros. Los jóvenes indicaron que no siempre debe haber un blanco identificable o un agresor para que un comportamiento sea considerado bullying, lo que desmiente la creencia popular. Con respecto a las percepciones, los participantes apuntaron a los sentimientos de la persona blanco como un componente necesario que no se encuentra en la definición actual de bullying en la literatura. Además, los estudiantes se enfocaron en los siguientes componentes del fenómeno:

- *Intencionalidad:* Se realiza para ser malo o cruel, con el objetivo de hacer enojar al otro o herir sus sentimientos.
- *Poder:* Los participantes identificaron al agresor como una persona que es más grande o más fuerte que la persona blanco.

- *Naturaleza repetitiva:* El bullying involucra comportamientos que son repetidos y ocurren durante un periodo de tiempo extendido.

Un elemento importante que se exploró durante las entrevistas realizadas por Pister (2014) fue la relación entre la empatía y el comportamiento de bullying. Los participantes declararon que no serían capaces de agredir a un amigo cercano o a un conocido, debido a que no quisieran ver a un amigo enojado o herido. En cambio, sería más probable que agredan a estudiantes que conocen menos o a quienes menos quieren.

Otro concepto que se repite en la literatura sobre el acoso escolar es la noción de desconexión moral. Menesini, Palladino y Nocentini (2015) evaluaron en Italia el rol de los índices morales a nivel individual y grupal y su interacción al predecir los relatos de bullying por parte de los estudiantes. En este estudio, los predictores a nivel individual incluyeron género y emociones de desconexión moral, mientras que los predictores a nivel grupal incluyeron comportamientos pro-bullying y normas de bullying en clase por parte de estudiantes aceptados. La fundamentación de estos autores se basó en el hecho de que dentro de un aula la prominencia de las normas de acoso puede ser definida por el nivel de reforzamiento positivo de los pro-bullies (“a favor de los agresores”) y por el nivel de bullying de los estudiantes aceptados dentro de la clase. Esto quiere decir que el mecanismo moral que guía el comportamiento personal en ciertos contextos está a menudo definido tanto a nivel individual como ambiental. Por este motivo, el estudio se enfocó en analizar este interjuego complejo entre las emociones morales individuales, las normas de la clase y el bullying.

Menesini et al. (2003, citado en Menesini, Palladino & Nocentini, 2015) y Pepler, Jiang, Craig y Connolly (2008, citado en Menesini, Palladino & Nocentini, 2015) argumentan que al estudiar emociones de desconexión moral se hace evidente que los agresores presentan niveles más altos de orgullo e indiferencia hacia niños en una situación de bullying hipotética, y menos culpa y vergüenza comparados con víctimas y observadores. Por otro lado, Menesini, Palladino y Nocentini (2015) explican que en este estudio vieron como “el comportamiento de bullying era aceptado socialmente, especialmente en aulas donde los estudiantes populares se involucraban en niveles altos de bullying, lo que sugiere que la popularidad causa comportamientos que se convierten en normativas en el aula.” (p. 128) Finalmente, los resultados mostraron que, por un lado, las emociones de desconexión moral estaban asociadas con bullying individual, y por el otro, las dos medidas de normas grupales de bullying estaban

asociadas con acoso en el nivel del aula. Además, se observó una interacción entre los distintos niveles: las emociones de desconexión moral estaban asociadas con mayor bullying cuando los niveles del comportamiento pro-bullying en el aula eran más altos.

Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti y Hymel (2012) realizaron otra investigación, en esta oportunidad en Suiza, sobre desconexión moral dentro de este fenómeno, tomando como base a Gini (2006, citado en Perren et al., 2012), quien formuló que diversos estudios sobre la relación entre la victimización y la empatía/simpatía han expuesto que los niños y adolescentes victimizados podrían no poseer las precondiciones sociales y cognitivas para expresar empatía hacia pares necesitados, o emociones morales similares, como han mostrado tener problemas al entender la mente de otros niños. Además, citan a Malti, Perren y Buchmann (2010, citado en Perren et al., 2012), quienes reportaron una relación negativa entre la victimización y la empatía en una muestra de niños de 6 a 7 años. Contrario a esto, dicen los autores, es también razonable argumentar que los niños victimizados pueden expresar mayor empatía porque son particularmente sensibles ante las consecuencias emocionales de la transgresión de reglas. Este último argumento está respaldado indirectamente por Garner y Lemerise (2007, citado en Perren et al., 2012), quienes demostraron que en niños de edad preescolar, la victimización estaba asociada positivamente con el conocimiento global de la situación emocional de provocar a pares y la atribución de pena hacia ellos. Dados estos resultados inconsistentes con respecto a la relación entre la victimización y las emociones morales, se buscó investigar cómo estaban relacionadas ambas variables, y se concluyó en que las víctimas producían justificaciones empáticas más frecuentemente que los demás participantes, y se referían a las reglas morales menos frecuentemente que los agresores y otros estudiantes no involucrados en la situación de bullying. Los principales hallazgos de la investigación realizada por Perren et al. (2012) radicarón en haber comprobado que los adolescentes involucrados en bullying poseían los más altos niveles de razonamiento moral desconectado, mientras que los adolescentes que eran frecuentemente victimizados pero que no eran agresivos, y los agresores-víctimas tenían niveles más altos de empatía con la víctima hipotética, con la diferencia de que éstos últimos reportaron más frecuentemente que está bien violar las reglas morales.

Con respecto a la inteligencia emocional, hay dos constructos que derivan de ella: habilidad y rasgo (Petrides, Perez-Gonzalez & Furnham, 2007, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). El primero, al estar conceptualizado como una habilidad, está correlacionado altamente con

medidas de inteligencia. Por otro lado, el segundo está conceptualizado como un constructo de personalidad y es medible a través de auto reportes (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011), con la premisa de que varias dimensiones de competencias socioemocionales predicen el status social de los niños, la calidad de sus amistades y la simpatía con los pares (Cillessen & Mayeux, 2004; Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Hubbard & Coie, 1994; McDowell, O’Neil & Parke, 2000, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), y de que el fenómeno del bullying se puede comprender más globalmente si se consideran los procesos emocionales (Arsenio & Lemerise, 2001, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), establecieron como una de las hipótesis de su investigación que quienes tengan altos niveles de inteligencia emocional rasgo, tendrán comportamientos más prosociales, como por ejemplo, cooperar o ser líder, mientras que quienes tengan bajos niveles de inteligencia emocional rasgo, tendrán atributos comportamentales negativos, como por ejemplo, acosar o agredir a pares, o ser acosado o agredido por pares. La muestra estuvo compuesta por 565 estudiantes de tres escuelas primarias inglesas, de entre 7 y 12 años. Los resultados confirmaron la hipótesis. Los niños que reportaron altos niveles de rasgos emocionales de autoeficacia eran vistos por sus pares como más prosociales. Por otro lado, estas autoras afirman que aunque determinadas líneas de investigación postulan que la inteligencia emocional puntúa más alto en mujeres que en varones adolescentes (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), en otras instancias las diferencias son más pequeñas, o incluso en la dirección opuesta (Petrides & Furnham, 2000; Hunt & Evans, 2004; Petrides, 2009, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Por este motivo, las autoras realizaron una distinción por género, la cual concluyó en que las mujeres puntúan más alto que los varones en esta variable (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Según Garaigordobil y Oñederra (2010), todos los estudios que han analizado la inteligencia emocional en las víctimas de bullying demostraron que la víctima es quien más sufre las consecuencias del acoso escolar, mientras que los estudios con respecto a los agresores han arrojado resultados contradictorios al medir la dimensión autoestima. Tomando estas investigaciones, entre otras, como base, estos autores se propusieron indagar las relaciones entre las víctimas y agresores con respecto a la inteligencia emocional. La hipótesis consistió en que los adolescentes que sean tratados positivamente por sus pares presentarán altos niveles de inteligencia emocional, mientras que las víctimas o agresores presentarán bajos niveles de

este constructo. La muestra estuvo constituida por 248 adolescentes de diferentes niveles socioeconómicos y culturales, de entre 12 y 16 años, alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Donostia, San Sebastián, España. Los resultados confirmaron la hipótesis.

Siguiendo la misma línea, Sanchez, Ortega y Menesini (2012) realizaron una revisión de la evidencia empírica existente respecto de las habilidades de competencia emocional de agresores y víctimas de bullying, y concluyeron en que, por un lado, los agresores presentan dificultades para reconocer las emociones en los demás y tienden a utilizar estrategias de externalización como respuesta a situaciones estresantes. Por otro lado, las víctimas experimentan dificultades para reconocer las emociones en los demás cuando se encuentran ante situaciones neutras o poco conocidas, pero ante situaciones de acoso se muestran sensibles al dolor ajeno. Cuando son acosadas tienden a autoculparse por lo que les ocurre, experimentando altos niveles de vergüenza, lo que les lleva a evitar situaciones sociales en las que puedan sentirse expuestas. Por lo tanto, tanto los agresores como las víctimas presentan escasa competencia emocional, en áreas diferentes.

A partir de la revisión de la literatura de los últimos años con respecto al acoso escolar, los roles que ocupa cada participante, y las emociones involucradas en el proceso, se puede inferir que, en primer lugar, no hay un consenso sobre el rol de la empatía en los participantes. Algunos autores sostienen que las víctimas podrían no manifestar empatía hacia otros pares que sufren lo mismo que ellos, ya que tienen inconvenientes con la comprensión de la mente de otros niños (Gini, 2006, citado en Perren et al., 2012). Otros, como Garner y Lemerise (2007, citado en Perren et al., 2012), argumentan que en niños de edad preescolar, la victimización se relaciona con el conocimiento global de la situación emocional de provocar a pares y la atribución de pena hacia ellos, es decir, la empatía. Por este motivo, como se expuso anteriormente, Perren et al. (2012) decidieron investigar esta incógnita y concluyeron en que las víctimas producían justificaciones empáticas más frecuentemente que los demás participantes.

En segundo lugar, hay muchas creencias con respecto al rol que ocupan los observadores de bullying. Éstos son el foco de numerosas investigaciones orientadas a la confección de intervenciones para la prevención del acoso. Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014) indagaron sobre las emociones que reporta este grupo, dentro de las cuales las más comunes fueron la culpa, la indiferencia, el miedo, la pena ajena, y la compasión. En la misma investigación se diferenció a tres tipos de observadores con respecto a la actitud ante el acoso

del que son testigos: los activos, los pasivos y los proactivos. Por otro lado, el estudio cualitativo realizado por Pister (2014) también sirve como puntapié para analizar los niveles de empatía, pero en este caso de los agresores, ya que los entrevistados declararon que no serían capaces de agredir a un amigo cercano o a un conocido pero sí a quienes menos conocen o a quienes menos quieren.

En tercer lugar, con respecto a la inteligencia emocional, Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) afirman que al mejorar las creencias personales relativas a la emoción, los estudiantes podrían lograr una mejor adaptación a la escuela y una mejor relación con los pares, es decir, que la inteligencia emocional podría ser un factor fundamental para predecir conductas de acoso escolar. Massari (2011) concuerda con esta visión, y agrega que los estudiantes con inteligencia emocional tienen la habilidad de ser empáticos, controlar sus emociones y tener mejor relación con sus pares, lo que les brinda más respeto por parte de ellos, y más amigos.

Por último, todos estos hallazgos sirven como referencia para evaluar estas variables en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que expondrá si la literatura internacional se corresponde con la realidad de la población de esta ciudad, y en qué lugar se encuentran los adolescentes porteños con respecto a la problemática del acoso escolar.

Marco teórico

A continuación se expondrán los aspectos teóricos y científicos más importantes con respecto a cada una de las variables incluidas en este proyecto de investigación, las cuales enriquecerán los datos expuestos en el apartado anterior, lo que brindará una mayor comprensión de la problemática y de todas las áreas implicadas.

Adolescencia

La población seleccionada para analizar estuvo conformada por adolescentes escolarizados, por lo tanto resulta relevante comenzar definiendo a la adolescencia, que es la etapa de la vida entre los inicios de la pubertad (alrededor de los 11 años) y la obtención por vía legal de la independencia respecto a la autoridad del adulto, lo que ocurre aproximadamente a los 18 años (Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006). Esta etapa obtiene su nombre del latín “adolescere”, que significa “crecer”, desarrollarse”. Estos autores también aclaran que si bien en todas las sociedades de la historia se ha identificado siempre un periodo entre la niñez y la adultez, el concepto de adolescencia tal como se comprende en la actualidad es un descubrimiento de la cultura occidental. Además, este concepto se puede comprender de tres maneras diferentes: sociológicamente, como la transición entre la dependencia de la niñez y la independencia adulta; cronológicamente, como un proceso que abarca entre los 11 y los 18 años aproximadamente; y psicológicamente, observando la adaptación del individuo a cada uno de los cambios que implica este período (Facio et al., 2006).

Asimismo, Facio et al. (2006) exponen que la adolescencia presenta tres subetapas:

- *Adolescencia temprana*: Entre los 11 y 12 años en mujeres, y los 12 y 13 en varones.
- *Adolescencia media o propiamente dicha*: Entre los 12 o 13 años y los 16.
- *Adolescencia final o alta adolescencia*: La edad de finalización es difícil de establecer.

El primer libro dedicado a la adolescencia fue publicado en 1904 por Stanley Hall, un psicólogo estadounidense. En la Argentina, en 1918 Víctor Mercante escribió “La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas”, lo que dio inicio a la literatura sobre este tema en el país (citado en Facio et al., 2006).

La pubertad está íntimamente relacionada con la adolescencia, y representa el aspecto físico de la misma. Ésta es un fenómeno biológico que produce transformaciones físicas asociadas a la maduración de la capacidad reproductiva. La edad de comienzo y la velocidad del cambio puberal varían de un adolescente a otro. Además, la adolescencia implica cambios psicológicos, como por ejemplo la formación de vínculos con pares y de un sí mismo coherente, y cognitivos, como un pensamiento más abstracto, más complejo, hipotético, y más orientado al futuro (Facio et al., 2006).

Por otro lado, Erik Erikson (1970) formó parte del marco teórico psicoanalítico con respecto a la adolescencia. Él afirmó que el niño, al ingresar a la vida escolar, elabora producciones, y a través de éstas, aprende a obtener reconocimiento de los adultos y pares. Pero en esta etapa hay un peligro: el sentimiento de inadecuación o inferioridad, que hace su aparición cuando el individuo escolarizado no cuenta con herramientas, habilidades, o status entre sus compañeros. Lo que ocurre aquí es que el sujeto desestima sus propios dotes y se siente mediocre. Por otro lado, la siguiente etapa, la pubertad, es considerada por este autor como una etapa de tormenta, y decisiva desde el punto de vista social. Aquí el sentimiento de identidad cobra predominancia, junto con el crecimiento corporal y la madurez genital. En este contexto, los adolescentes parecen preocuparse más por cómo son vistos por el mundo que por lo que ellos mismos sienten que son, por lo que retornan sentimientos de etapas anteriores, como el de continuidad, batalla que implica a veces elegir personas bien intencionadas para que cumplan el papel de adversarios, además del establecimiento de ídolos e ideales. La mente adolescente, según este mismo autor, es ideológica, por lo que el sujeto, en esta etapa, se siente ansioso por ser afirmado por sus pares y por ser confirmado a través de rituales, que suelen representar hostilidad. El peligro de esta etapa consiste en el aislamiento, que puede llevar a "problemas de carácter", según la psicopatología (Erikson, 1970).

En la Argentina sigue predominando el marco teórico psicoanalítico, lo que ha sido una de las causas de la carencia de información científica sobre la adolescencia en el país (Facio et al., 2006).

El sí mismo del adolescente ha sido un tema central de numerosas investigaciones. Éste incluye a la autoestima. La autoestima global es la evaluación general del propio valor como persona, lo que tiene efectos sobre el bienestar psicológico y la salud mental de los individuos (Facio et al., 2006). Los vínculos son unos de los factores que impactan en la autoestima. Se ha

comprobado mediante estudios que mientras que los varones ven afectada su autoestima cuando sus padres les brindan poca autonomía, la de las mujeres se ve afectada cuando no perciben altos grados de apoyo por parte de sus padres (Noller & Callan, 1991, citado en Facio et al., 2006).

Por otro lado, se puede afirmar que la adolescencia tiene tres contextos de desarrollo: familia, pares y escuela. A pesar de que las familias han experimentado grandes cambios en las últimas décadas, como ser mayor tasa de divorcios y segundas nupcias, mayor porcentaje de madres que trabajan, y menor presencia de abuelos, la investigación científica ha demostrado que el conflicto generacional del que se habla frecuentemente, en realidad no existe en lo que a cuestiones importantes se refiere, ya que los adolescentes en su mayoría respetan a sus padres, tienen en cuenta sus opiniones y se sienten amados por ellos, y los problemas familiares en la adolescencia son tan frecuentes como en cualquier otra etapa del ciclo vital (Steinberg, 1990, citado en Facio et al., 2006). Investigaciones argentinas respaldaron estos datos. Se pudo conocer que los adolescentes evalúan positivamente su vínculo con sus madres, y a pesar de ser críticos en algunos aspectos, el grado de satisfacción permanece alto hasta el final de la adolescencia. Con respecto a la relación con el padre, aunque resulta positiva para la mayoría, no es tan incuestionable como el vínculo con la madre. Por otro lado, con respecto a las relaciones fraternales, son percibidas como “muy buenas” o “buenas” por la mayoría de los adolescentes, y mejoran hacia el final de esta etapa vital. Asimismo, en esta etapa la relación con los pares aumenta y toma más relevancia, y éstos brindan apoyo emocional, validación de los propios pensamientos y sentimientos, y oportunidad de desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. El adolescente encuentra en el amigo una oportunidad para explorarse a sí mismo. En la escuela, por último, el adolescente interactúa con pares y con figuras de autoridad (Facio et al., 2006).

Bullying o acoso escolar

El concepto de bullying o acoso escolar puede ser definido de varias maneras. En primer lugar, Dan Olweus (1993) lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica, intencionada, que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques, que sitúan a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. Este autor habla también de que existe un desequilibrio de poder entre estos dos actores, hay intención de dañar al otro, y la conducta es repetida en el tiempo (Olweus,

1999). Además, Smith y Sarph (1994), también hablan de un sistemático abuso de poder que ocurre entre estos actores, mientras que Lee (2004, citado en López Hernández & Ovejero Bruna, 2015) señala como característica principal al sometimiento dirigido del agresor hacia la víctima, algo que ocurre gracias a la pasividad del grupo de compañeros que no interviene.

Sin embargo, a pesar de la definición estándar, aún permanece una falta de consenso sobre la definición exacta de bullying, el sentido específico de sus componentes, y lo que lo diferencia de las burlas y otras formas de agresión (Seeley et al., 2009, citado en Pister, 2014).

Con respecto a los participantes del acoso escolar, tradicionalmente se han reconocido dos roles fundamentales: el del intimidador o agresor, que es quien realiza las acciones de intimidación, y la víctima o intimidado, que es quien recibe las acciones intimidatorias (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukialnen, 1996, citado en Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014). Pero por otro lado, se encuentran dos roles más. El tercero es el observador o espectador, que es dejado de lado por la perspectiva tradicional, pero es quien de una manera u otra adopta una posición que contribuye a la perpetuación de este fenómeno, al no impedir la continuidad de las acciones intimidatorias, ya sea ayudando o ignorando estas conductas (Salmivalli, 1999, citado en Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014). Según Salmivalli (1999, citado en Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014) los espectadores tienen un gran poder como grupo, que debe ser utilizado para darle fin a las situaciones de intimidación escolar. Además, Pepler y Craig (1995, citado en Barhight, Hubbard, & Hyde, 2013) comprobaron que los espectadores se encuentran presentes en al menos el 85% de los episodios de bullying, y que éstos son a menudo pares, ya que la mayoría de los episodios de bullying ocurre durante períodos sin supervisión dentro de la escuela. El cuarto rol son los denominados víctimas/agresores. Éstos pueden presentar conductas características de ambos roles tradicionales a la vez, y son, dentro de los cuatro roles, quienes presentan el peor ajuste psicosocial (Stein, Dukes & Warren, 2007, en Resett, 2011).

Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014), a través de una investigación, diferenciaron tres tipos de observadores de las situaciones de acoso escolar:

- *Activos:* Manifestaban representaciones de apoyo y a favor del intimidador.
- *Pasivos:* Son conscientes de que hay daño y de que se debería hacer algo al respecto, pero también denotan que no se tienen las herramientas necesarias para intervenir.

- *Proactivos:* Por estar conscientes del sufrimiento padecido por la víctima tienen representaciones basadas en un pensamiento moral, a partir del cual es un deber, casi una obligación, detener la agresión por cualquier medio, principalmente a través de buscar el apoyo de una autoridad o, en su defecto, de otros compañeros.

Massari (2011) hace referencia a la problemática que constituye este fenómeno y expone que en los Estados Unidos afecta al 30% de los jóvenes, causa 160.000 inasistencias a la escuela por día y contribuye a un alarmante aumento de la tasa de suicidios. Por estos motivos, el acoso escolar es uno de los principales temas a tener en cuenta con respecto a las medidas de seguridad en las escuelas; pero al mismo tiempo, a pesar de esto, la capacidad de los administradores de reconocer el problema en sus propias escuelas representa el desafío mayor. Según esta autora (2011), el secreto entre pares es sagrado en el mundo adolescente, y por este motivo el acoso no suele ser denunciado, y los niños continúan sufriendo en silencio.

El apoyo que perciben los adolescentes argentinos en la relación con sus seres queridos ha sido señalado por diversas investigaciones como un predictor fundamental del desarrollo psicosocial de los primeros. En esta etapa, aumenta la intimidad con los amigos sistemáticamente y permanece estable con los progenitores, aunque los amigos superan a los padres como confidentes en cuestiones íntimas, tales como la sexualidad, problemas con amigos y relaciones con el otro género. Asimismo, investigaciones del primer mundo señalan que los adolescentes actuales pasan más tiempo con sus pares que con sus familias, y consideran la compañía de sus amigos como algunos de los momentos más gratificantes de sus vidas, lo que incrementa la influencia de estos en sus decisiones y en sus vidas (Facio et al., 2006).

Ciertos autores consideran que los pares influyen negativamente sobre los adolescentes, mientras que otros opinan lo contrario. Steinberg (1999, citado en Facio et al., 2006), por su lado, afirma que la investigación empírica indica que los pares ejercen influencias tanto positivas como negativas, y que los cambios en la sociedad impiden señalar al poder de éstos como único factor del aumento de los problemas juveniles.

Investigaciones realizadas en los Estados Unidos y Europa indican que el nivel de habilidad social es el principal determinante de la popularidad de un joven entre sus pares, esta última definida por una elevada autoconfianza, amabilidad y sentido del humor (Steinberg, 1999,

citado en Facio et al., 2006). Por otro lado, se encuentran los adolescentes rechazados, quienes han sido diferenciados en tres grupos: los demasiado agresivos, los demasiado tímidos, y los agresivos-tímidos (Facio et al., 2006).

Volviendo al fenómeno del acoso, tanto para los agresores como para las víctimas, las relaciones con amigos y familiares suelen estar envueltas en conflictos (Society for Research in Child Development, 2008, citado en Massari, 2011). Según López Hernández y Ovejero Bruna (2015), varios estudios responsabilizan a la familia del comportamiento de los hijos en la escuela. Por ejemplo, Nikiforou, Georgiou y Stavrínides (2013, citado en López Hernández & Ovejero Bruna, 2015) señalaron que un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice el acoso y la victimización.

Para Massari (2011), el futuro social, personal y profesional de los estudiantes es modificado por la capacidad de los niños para comenzar y mantener amistades y otros tipos de relaciones. Además, las víctimas tienden a ser retraídas y tener poca confianza al interactuar con pares de manera efectiva, lo que produce que haya menos compañeros dispuestos a ayudarlas y defenderlas cuando son acosadas. Por este motivo, para la autora (2011), lo fundamental para cortar con el círculo de acoso entre niños es la construcción de relaciones más sanas. Por otro lado, Olweus (1993, en Resett, 2011), expuso que las víctimas del acoso escolar suelen presentar problemas internalizantes, como menor autoestima o conductas remitentes a la depresión o ansiedad, y los agresores, problemas externalizantes, como manifestaciones de conductas antisociales y consumo de sustancias tóxicas.

Inteligencia emocional

El constructo de la inteligencia emocional es relativamente nuevo, y ha sido foco principal de muchas investigaciones en diferentes subdisciplinas psicológicas, como por ejemplo desempeño laboral, liderazgo, éxito académico, competencias sociales y calidad de las relaciones (Austin, 2010).

Fernández-Berrocal et al. (2001) explica que en la literatura científica existen dos grandes modelos de inteligencia emocional: por un lado, se encuentran los modelos mixtos, descriptos en el estado del arte como “rasgo” (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007, citado en Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), que combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, Goleman, 1998, citado en

Fernández-Berrocal et al., 2001), y por el otro, se encuentra el modelo de habilidad, el cual hace énfasis en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, y define a la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Este modelo distingue cuatro dimensiones de procesamiento. En primer lugar, se encuentra la percepción, valoración y expresión de la emoción, que implica la identificación de las emociones y la capacidad de expresar correctamente los propios sentimientos y necesidades. En segundo lugar, se encuentra la emoción como facilitadora del pensamiento, ya que permite atender a la información relevante, y facilita la toma de decisiones. Luego, se encuentran la comprensión y el análisis de las emociones, es decir, la capacidad para etiquetar las distintas emociones y entender las relaciones entre ellas, y por último, la regulación de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual, que consiste en la habilidad para estar abierto a los estados emocionales positivos y negativos para su entendimiento, y la destreza para regular las emociones (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 1999, citado en Fernández-Berrocal et al., 2001). Estas cuatro dimensiones se distribuyen en una estructura jerárquica, que incluye al control emocional en la parte superior, y a las habilidades perceptuales en la base. Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003, citado en Jorge, Harillo García & Mérida, 2008) aislaron un factor para cada una de las cuatro dimensiones, y la rotación oblicua de los factores puso de manifiesto la existencia de dos factores de orden superior: inteligencia emocional experiencial (que incluye a la percepción y el manejo de emociones) e inteligencia emocional estratégica (que incluye a la comprensión y el control emocional).

Austin (2010) agrega que la perspectiva de la inteligencia emocional como habilidad asume que ésta es una habilidad cognitiva que no es medible a través de tests estándar de inteligencia y que está relacionada con el razonamiento y la resolución de problemas dentro del dominio emocional, mientras que la perspectiva de la inteligencia emocional como rasgo la incluye dentro del dominio de la personalidad. Por lo tanto, hay un consenso de que estas dos versiones son diferentes y no miden el mismo constructo. Mientras que los tests para evaluar la inteligencia emocional como habilidad son similares a los tests estándar de inteligencia, la inteligencia emocional como rasgo es evaluada a través de autorreportes. Otra diferencia entre ambos modelos es que el modelo mixto, que señala a la inteligencia emocional como rasgo

reconoce una estrecha relación entre las capacidades intelectuales emocionales y distintos rasgos de personalidad (Jorge, Harillo García & Mérida, 2008).

Las investigaciones sobre la Inteligencia Emocional Percibida (desde el modelo de inteligencia emocional rasgo) brindan información sobre la relación entre ciertas medidas de bienestar, como por ejemplo la depresión, la ansiedad, y la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional se caracterizan por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey, 2001, citado en Fernández-Berrocal et al., 2001). Además, hay evidencia de que la inteligencia emocional permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan tanto a los sucesos altamente estresantes, como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica (Fernández -Berrocal, Ramos & Extremera, 2001, citado en Fernández-Berrocal et al., 2001). Para Garaigordobil y Oñederra (2010), la inteligencia emocional ayuda a aprender a administrar las emociones para utilizarlas a favor de la persona, y allí radica su importancia.

Con respecto a la inteligencia emocional en adolescentes, Southam-Gerow y Kendall (2000, citado en Latorre & Montañés, 2004), evaluaron la comprensión de las emociones en un grupo de adolescentes con trastorno de ansiedad de acuerdo a los criterios del DSM IV, y comprobaron que dicha comprensión era significativamente menor que la de un grupo de adolescentes control, sin el diagnóstico de trastorno de ansiedad, especialmente en la comprensión de las emociones ocultas y las emociones cambiantes. Por otro lado, Latorre y Montañés (2004) comprobaron que los componentes claridad y regulación de la inteligencia emocional percibida correlacionan positivamente con la percepción del bienestar y de la propia salud en adolescentes.

Unos años más tarde, Jorge, Harillo García y Mérida (2008) realizaron un estudio que llegó a la conclusión de que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional percibida en adolescentes y distintas medidas de salud y bienestar personal.

Acoso escolar e inteligencia emocional

Swearer y Cary (2007, citado en Massari, 2011), comprobaron que los acosadores y los espectadores pasivos suelen carecer de empatía hacia sus víctimas y que consideran que ser diferentes a la norma social es justificativo necesario para cometer actos de acoso. Por otro

lado, los espectadores proactivos afirmaron que sentir empatía con respecto a la víctima y preocupación por su bienestar eran factores motivadores. Por lo tanto, según Massari (2011), enseñar a los estudiantes a ser empáticos transforma las conductas de acoso y podría provocar que los espectadores actúen en la situación, es decir, se transformen en espectadores proactivos.

La habilidad de resolución de problemas requiere de una evaluación de todas las consecuencias posibles de una decisión (Massari, 2011), y es fundamental ya que Pellegrini (2002, citado en Massari, 2011) descubrió que los agresores y las víctimas tienden a ser emocionalmente volátiles y a reaccionar sin pensar en las consecuencias de sus actos.

Massari (2011) afirma que las estrategias de aprendizaje social y emocional (teoría SEL) podrían promover un ambiente escolar sin acoso entre pares. Esta teoría, conocida en su idioma original como "Social and Emotional Learning", consiste en un conjunto de habilidades que ayudarían a los estudiantes en desafíos morales e interpersonales, e implica a los procesos por los cuales se adquieren los conocimientos y las habilidades para regular las emociones, se demuestra preocupación por los otros, se establecen relaciones positivas, y se controlan situaciones sociales desafiantes. Todo esto constituye la inteligencia emocional. Estas estrategias son, según la autora (2011), fundamentales para encarar el acoso escolar, ya que proveen herramientas para que los estudiantes entiendan el impacto positivo o negativo de su comportamiento con respecto a los demás.

Liau, Liau, Teoh y Liau (2003, citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010) comprobaron que los alumnos de secundaria con inteligencia emocional más baja manifiestan conductas más agresivas y delictivas que quienes tienen niveles más altos de inteligencia emocional. Además, Zimmerman (2005, citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010) afirma que los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional en cuanto a la empatía, el autocontrol y las habilidades sociales. Por otro lado, ha sido comprobado que alumnos con puntuaciones altas en inteligencia emocional tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos con ellos (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Lopes, Salovey & Straus, 2003, citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Por último, según Massari (2011), los estudiantes creen que la hiperactividad y la descarga emocional son los principales factores que podrían irritarlos y provocar que acosen a sus pares.

“Acoso escolar: El papel de la inteligencia emocional en sus participantes”, Goldszier Camila Gisel, Licenciatura en Psicología.

Cuando ellos mismos aprenden a automonitorearse y autorregularse, estos comportamientos disminuyen. Además, la autora afirma que diversos estudios demuestran que tanto los acosadores como las víctimas carecen de una efectiva conciencia emocional y habilidades de regulación, las cuales, en el caso de ser corregidas, podrían ayudar a disminuir las conductas de acoso de manera significativa.

Metodología

Diseño

La finalidad de la presente investigación fue de tipo básica, y la investigación, de tipo no experimental. Dado que el problema de investigación consiste en comparar y diferenciar el nivel de inteligencia emocional que experimentan los distintos tipos de participantes del bullying al presenciar situaciones de acoso, la investigación es descriptiva, y el factor temporal del diseño seleccionado es transversal. Asimismo, el nivel es de correlación (entre inteligencia emocional y acoso escolar) y de diferencia de grupos (entre los diferentes tipos de participantes de situaciones de bullying).

Participantes

Se recolectó una muestra no probabilística de una cantidad de 172 adolescentes de tres colegios secundarios públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, específicamente ubicados en los barrios de Palermo, Villa del Parque y San Miguel (provincia de Buenos Aires), de los cuales un 50% son mujeres, y un 50% varones. Las edades de los participantes oscilan entre los 13 y 18 años, con un promedio de 15,57 años (DE=1,24). En cuanto a las familias, un 62,2% vive con ambos padres, un 21,5% vive con su madre, un 5,8% con su madre y su padrastro, un 3,5% con su padre, un 2,3% con su padre y su madrastra, y el resto, un 4,7% vive con otros integrantes de su familia, como abuelos o tíos, o en otra situación, como por ejemplo, en situación de tenencia compartida entre ambos progenitores. Por otro lado, el 63,4% de las madres trabaja, mientras que el 90,1% de los padres está ocupado.

Los criterios de inclusión para los participantes fueron la edad escolar (entre 13 y 18 años), que sean de ambos sexos y de nacionalidad argentina, y residan y estén actualmente cursando la escuela secundaria, tanto pública como privada, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores. Como criterio de exclusión se tuvo en cuenta que no sean menores de 13 años ni mayores de 18.

Instrumentos

La fuente de datos provino de la administración de los siguientes instrumentos:

a. Cuestionario sociodemográfico:

El cuestionario sociodemográfico incluyó preguntas sobre la edad, el género, el grupo de convivencia, y la ocupación de los padres.

b. Cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus (1996):

Éste es un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente. El mismo ha sido adaptado a la Argentina por Resett (2011), y se utilizó ésta versión. Está conformado por 38 preguntas sobre la intimidación escolar realizada o sufrida durante los últimos meses. La aplicación suele durar aproximadamente media hora, y se realiza en horario escolar, dentro del aula (Resett, 2011).

Este instrumento permitió discernir los tipos de participantes existentes y cómo se relaciona cada uno a nivel personal con el acoso, incluyendo la frecuencia en que lo experimentan, realizan y/o ven y cómo se sienten al respecto.

Se realizó una prueba de consistencia interna con las respuestas obtenidas por la muestra, la cual arrojó un Alfa de Cronbach de 0,84.

c. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Ravira, 1998):

El TMMS-24 es un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente en aproximadamente 10 minutos, y está compuesto por 24 preguntas con respuesta de tipo Likert, con 5 opciones: nada de acuerdo - algo de acuerdo - bastante de acuerdo - muy de acuerdo - totalmente de acuerdo.

Se aplicó luego de los cuestionarios anteriores, sin interrupción entre ellos. Está basado en la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer, la cual es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems (Fernández-Berrocal et al., 2001). Esta adaptación mide tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional, con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, que es la atención que se presta a los propios sentimientos y a los de los demás, claridad emocional, que se refiere a la capacidad para discernir los propios sentimientos, y reparación o regulación emocional, que es la capacidad para cambiar una emoción negativa o mantener una positiva (Salovey et al., 1995, citado en

Latorre & Montañés, 2004). Los ítems incluyen, por ejemplo, “presto mucha atención a los sentimientos”, para medir atención, “normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, para evaluar claridad, y “aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”, lo que hace referencia a la reparación. La escala tiene una consistencia interna moderada, ya que el estudio de sus propiedades psicométricas arrojó un Alfa de Cronbach de 0,59.

Procedimiento

La administración se realizó en un total de seis cursos de tres colegios secundarios ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, entre noviembre de 2015 y mayo de 2016, obteniendo una muestra total de 172 alumnos. Las escuelas están ubicadas en los barrios de Villa del Parque y Palermo (ambos son colegios privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), y San Miguel (colegio público de la provincia de Buenos Aires).

En primer lugar, se contactó a las escuelas y se les explicó la finalidad de la investigación, aclarando que los datos obtenidos serían confidenciales y anónimos. Luego de obtener el consentimiento de las autoridades de las escuelas, se pidió permiso a los profesores para interrumpir su clase y llevar a cabo la administración de la batería. Una vez obtenido cada permiso, se procedió a pasar a las aulas, donde se les explicó a los alumnos los fines de la investigación, y por otro lado se les brindó una definición de acoso escolar, que es la incluida dentro del instrumento de Olweus. Se les indagó sobre ciertas dudas que podrían llegar a tener sobre lo conversado, y luego de aclaradas las dudas, se les pidió que contesten los cuestionarios de la manera más sincera posible, y se les aclaró que su participación era voluntaria y que la información obtenida sería confidencial y anónima. Finalmente, los alumnos entregaron los cuestionarios a medida que los terminaban de responder. Se aseguró de esta manera participación voluntaria, anonimato y confidencialidad.

Análisis estadístico

Los resultados fueron procesados en el software estadístico SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences), lo que brindó las posibilidades para obtener estadísticos descriptivos (medias y desvíos) e inferenciales (correlaciones de Pearson, chi cuadrado y ANOVAs).

Resultados

En este apartado se expondrán los resultados de esta investigación según los objetivos establecidos, comenzando por el objetivo general: *examinar y comparar el nivel de inteligencia emocional que presentan las víctimas, agresores y espectadores de situaciones de acoso escolar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores.*

En la siguiente tabla se presentan las medias y el análisis de varianza (ANOVA) para las tres dimensiones de inteligencia emocional evaluadas, según la involucración en el bullying:

Tabla 1. *Inteligencia emocional según involucración en el acoso - ANOVA*

	Espectadores	Agresores	Víctimas	Víctimas/Agresores	ANOVA
	(N= 99)	(N= 38)	(N= 18)	(N= 17)	
	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>F_(7,171)</i>
Atención	23,46 (7,54)	22,76 (6,90)	24,67 (8,48)	26,82 (6,98)	1,32 _{ns}
Claridad	22,72 (6,86)	20,95 (5,83)	24,33 (8,04)	22,59 (5,31)	1,83 _{ns}
Reparación	26,17 (6,24)	24,18 (6,88)	23,06 (8,55)	24,53 (7,64)	1,612 _{ns}

Como ilustra la tabla 1, no se encontraron datos estadísticamente significativos con respecto a las dimensiones evaluadas. Sin embargo, a modo descriptivo, se puede afirmar que los agresores obtuvieron las medias más bajas en las dimensiones Atención y Claridad, mientras que las víctimas presentaron medias dentro de la norma en las tres dimensiones. Además, las víctimas/agresores obtuvieron resultados diversos (media alta en Atención, baja en Claridad y moderada en Reparación), y los espectadores, por último, presentaron medias entre moderadas y altas en las tres dimensiones. Cabe resaltar que las medias de la dimensión Reparación fueron altas para todos los grupos, siendo la más alta la de los espectadores.

Con relación al primer objetivo específico, el mismo consistía en *identificar porcentajes de los diferentes tipos de participantes*. Para ello, se realizó un análisis estadístico descriptivo. Sin embargo, para arribar a dicho análisis, es pertinente primero aclarar ciertos datos generales obtenidos en las encuestas, para una mayor comprensión de los términos utilizados y los respectivos puntos de corte.

En general, un 48,3% de los alumnos encuestados respondió que se sintió agredido al menos una vez en los últimos meses, mientras que un 54,1% confesó haber agredido a algún compañero.

A continuación, se demuestran las diferentes opciones de respuesta de tipo Likert que incluye el cuestionario que se utilizó para medir el acoso escolar, para las preguntas de agresión tanto sufrida como realizada, y los respectivos porcentajes obtenidos para cada una de las mismas:

Tabla 2. *Respuestas sobre intimidación*

Opciones de respuesta		%
Sobre ser intimidado	No fui agredido por otro estudiante en la escuela en el último par de meses	51,70%
	Una o dos veces	27,90%
	Dos o tres veces al mes	7,60%
	Una vez a la semana	3,50%
	Muchas veces a la semana	9,30%
Sobre intimidar a otros	No agredí a otro estudiante en la escuela en el último par de meses	45,90%
	Una o dos veces	22,10%
	Dos o tres veces al mes	8,70%
	Una vez a la semana	7,00%
	Muchas veces a la semana	16,30%

Contando con estas opciones, se decidió utilizar como punto de corte para determinar la cantidad de víctimas, agresores y espectadores, la tercera opción, “dos o tres veces al mes”, como sugiere Resett (2011). Esto significa que sólo se consideraron agresores y víctimas quienes respondieron haber agredido a alguien o haber sido agredido a partir de dos o tres veces al mes, respectivamente.

Entonces, al intensificar los criterios de agresión, y respondiendo al primer objetivo, se combinaron las preguntas hacia tanto las víctimas como hacia los agresores. En la figura 1 se pueden apreciar los resultados obtenidos:

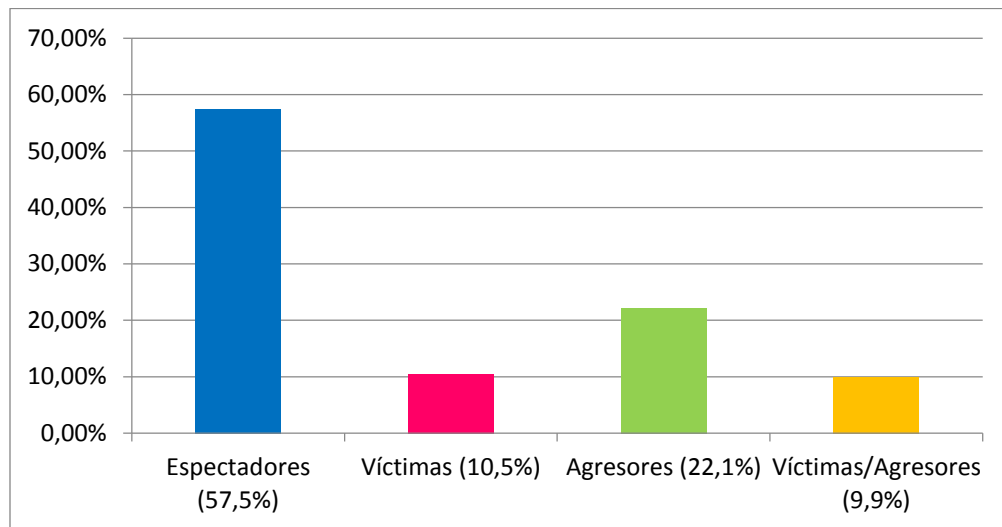


Figura 1. Distribución de los participantes del bullying.

Si bien no era parte del objetivo, se realizó un análisis de acuerdo al sexo de los participantes, en búsqueda de resultados significativos estadísticamente.

Tabla 3. Tabla de contingencia. Grupo: Sexo

Grupo		Sexo	
		Masculino (N=86)	Femenino (N=86)
Espectadores	Recuento	48	51
	% dentro de Sexo	55,80%	59,30%
Agresores	Recuento	27	11
	% dentro de Sexo	31,40%	12,80%
Víctimas	Recuento	5	13
	% dentro de Sexo	5,80%	15,10%
Víctimas/Agresores	Recuento	6	11
	% dentro de Sexo	7,00%	12,80%

De los varones, el 55,8% son espectadores, el 5,8% son víctimas, el 31,4% son agresores y el 7% son víctimas/agresores, mientras que de las mujeres, el 59,3% son espectadoras, el 15,1%

son víctimas, el 12,8% son agresoras y el 12,8% son víctimas/agresoras. Dichas diferencias son significativas ($\chi^2 = 11,85$ gl = 3 $p < 0,008$).

Como segundo objetivo, interesaba conocer cuál es el tipo de agresión que más se perpetúa en las escuelas. Se realizó un recuento de las respuestas con respecto a las agresiones cometidas y sufridas por la cantidad total de la muestra. A continuación, se representan los resultados gráficamente:

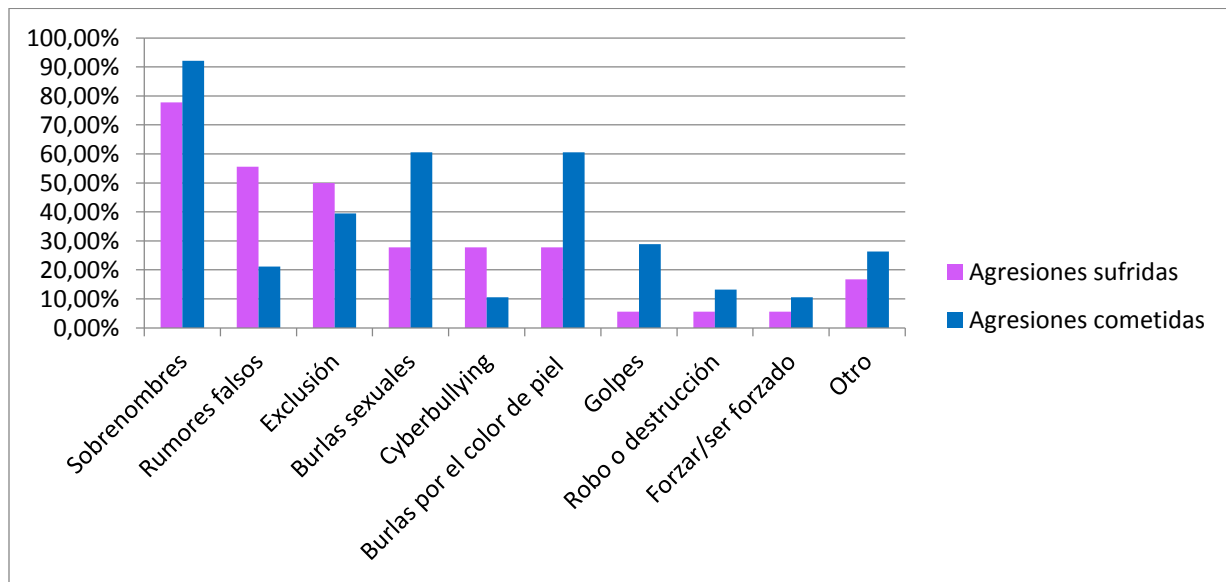


Figura 2. Agresiones sufridas y cometidas.

Como se puede apreciar en la figura 2, las agresiones más comunes sufridas fueron: sobrenombres y cargadas (77,8%), rumores falsos (55,6%), exclusión (50%), burlas sexuales (27,8%), cyberbullying (27,8%), burlas por el color de piel (27,8%), golpes (5,6%), robo o destrucción de objetos personales (5,6%), y ser forzados a hacer cosas que no querían (5,6%). Por último, el 16,7% manifestó haber sido agredido de otra manera, como por ejemplo por religión, por aspecto físico o por rendimiento deportivo precario.

Las agresiones cometidas confesadas fueron: sobrenombres y cargadas (92,1%), burlas sexuales (60,5%), burlas por el color de piel (60,5%), exclusión (39,5%), golpes (28,9%), rumores falsos (21,1%), robo o destrucción de objetos personales (13,2%), forzar a otro a hacer cosas que no quería (10,5%), y cyberbullying (10,5%). Además, el 26,3% manifestó agredir de otros modos no especificados anteriormente.

Con respecto al tercer objetivo, *diferenciar los tipos de espectadores de esta problemática, en cuanto pasivos, activos o proactivos*, se tomaron en cuenta en particular dos preguntas del instrumento destinadas específicamente a la comprensión de las acciones y pensamientos de este tipo de participantes (Resett, 2011), las cuales son “¿Cómo reaccionás cuando sabés que un estudiante está siendo agredido?” y “¿Qué pensás cuando presenciás una agresión?” Para llevar a cabo este estudio se realizó un análisis de frecuencia teniendo en cuenta únicamente las respuestas de quienes entraron en la categoría de espectadores.

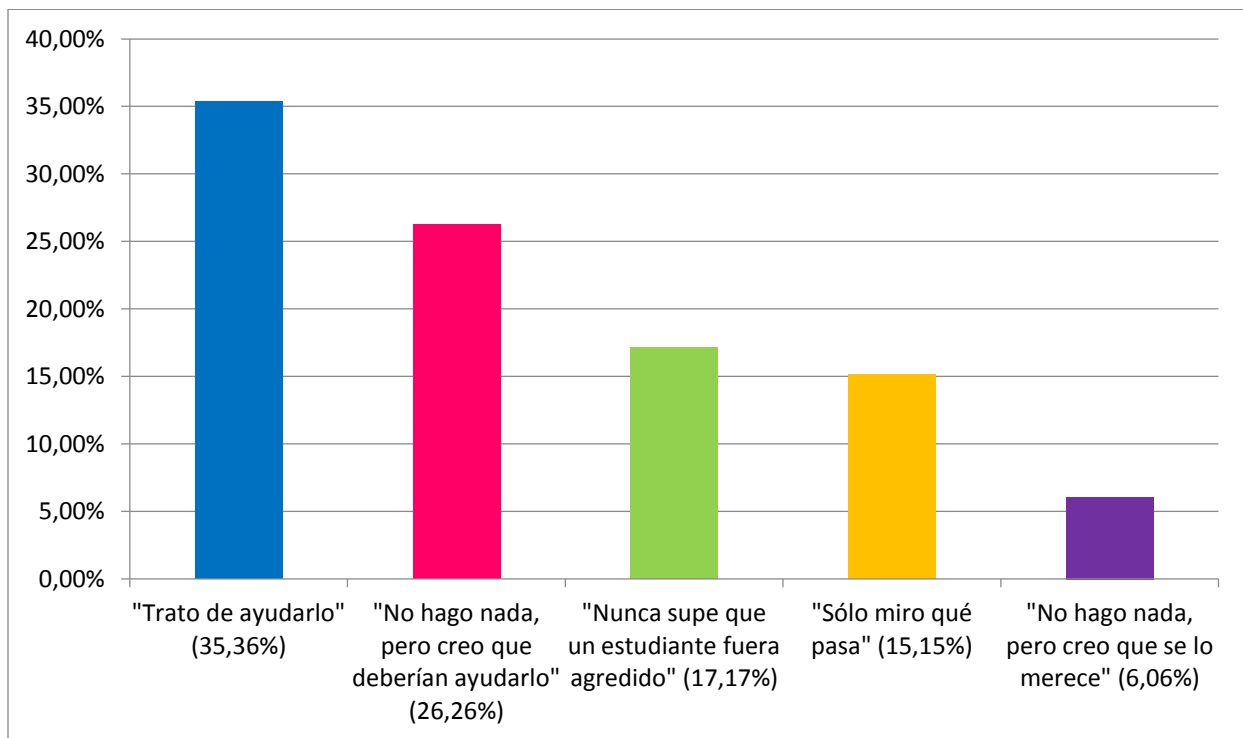


Figura 3. ¿Cómo reaccionan los espectadores cuando saben que un estudiante está siendo agredido?

Como se puede observar en la figura 3, un 35,36% de los espectadores trata de ayudar a la víctima cuando presencia una situación de acoso, un 26,26% se siente mal al ser testigo pero no hace nada, un 15,15% sólo mira la situación, y un 6,06% no hace nada porque siente que la víctima merece la agresión. El resto negó haber presenciado alguna situación de bullying (17,17%), y ninguno admitió haber participado de alguna agresión.

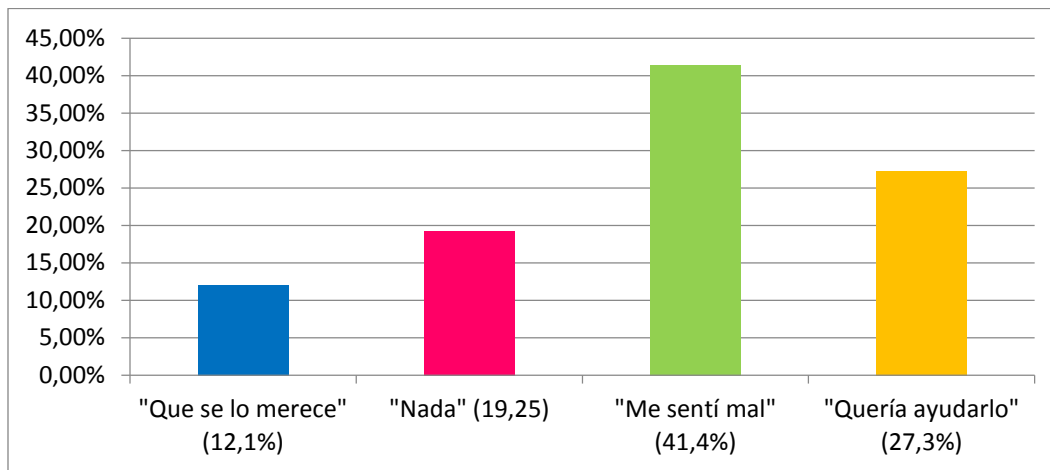


Figura 4. ¿Qué piensan los espectadores cuando presencian una agresión?

Cuando se les indagó específicamente qué piensan cuando saben que un compañero está siendo agredido, el 41,4% de los espectadores respondió que se sintió mal, el 27,3%, que quería ayudar a la víctima, el 19,2% no sintió nada, y el 12,1% pensó que la víctima merecía ser agredida. (Figura 4)

El cuarto objetivo consistía en *comparar el nivel de inteligencia emocional de las víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores, realizando una distinción por género*. Para ello, se realizaron análisis de las varianzas de cada dimensión, teniendo en cuenta las diferencias por género (ANOVAs):

Tabla 4. Diferencia entre tipo de participantes y Atención según género

	Femenino	Masculino
	(N= 86)	(N= 86)
	Media (DE)	Media (DE)
Espectadores	23,33 (7,67)	23,60 (7,49)
Agresores	23,82 (8,59)	22,33 (6,22)
Víctimas	25 (8,24)	23,80 (10,03)
Víctimas/Agresores	27,45 (6,36)	25,67 (8,50)

El análisis de la varianza para la dimensión atención no arrojó resultados estadísticamente significativos: ($F_{(2,171)} = 0,51$; $p < 0,675$)

Tabla 5. Diferencia entre tipo de participantes y Claridad según género

	Femenino	Masculino
	(N= 86)	(N= 86)
	Media (DE)	Media (DE)
Espectadores	22,27 (6,97)	23,19 (6,79)
Agresores	17,55 (5,30)	22,33 (5,54)
Víctimas	24,69 (8,19)	23,40 (8,50)
Víctimas/Agresores	22,82 (6,35)	22,17 (3,06)

El análisis de la varianza para la dimensión claridad tampoco arrojó resultados estadísticamente significativos. ($F_{(2,171)} = 2,03$; $p < 0,11$)

Tabla 6. Diferencia entre tipo de participantes y Reparación según género

	Femenino	Masculino
	(N= 86)	(N= 86)
	Media (DE)	Media (DE)
Espectadores	26 (6,67)	26,35 (5,81)
Agresores	21,18 (7,93)	25,41 (6,14)
Víctimas	22,62 (8,58)	24,20 (9,36)
Víctimas/Agresores	22,82 (7,97)	27,67 (6,44)

Por último, el análisis de la varianza de la dimensión reparación no arrojó resultados estadísticamente significativos. ($F_{(2,171)} = 1,80$; $p < 0,14$)

Con respecto al quinto y último objetivo, *relacionar la inteligencia emocional con las reacciones de cada uno de los participantes al presenciar una agresión*, se realizaron, en primer lugar, pruebas estadísticas paramétricas para buscar la correlación entre la victimización o agresión y las tres dimensiones de inteligencia emocional.

Tabla 7. Correlaciones de Pearson

	Victimización	Agresión
Atención	-0,092	-0,061
Claridad	0,006	0,183*
Reparación	0,041	0,136

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la tabla 7, la agresión y la claridad están íntimamente relacionadas: Altos valores de agresión se asocian con altos valores de claridad.

Por otro lado, se realizó un análisis de conglomerados en dos fases, del cual surgieron tres grupos: poco empáticos (34%), algo empáticos (33%), y muy empáticos (33%). Éste análisis aporta datos para una comprensión de las opiniones de los participantes desde otro enfoque, ya que aquí no se tiene en cuenta la involucración en el acoso, sino los pensamientos y reacciones con respecto a éste.

Tabla 8. N° de conglomerados en dos fases

	Frecuencia	Porcentaje
Poco empáticos	59	34,3
Algo empáticos	56	32,6
Muy empáticos	57	33,1

A continuación se presenta la comparación y el análisis de varianza (ANOVA) entre estos grupos, basados en los sentimientos y pensamientos de los alumnos ante situaciones de acoso, y el nivel de inteligencia emocional de cada uno de ellos:

Tabla 9. Nivel de empatía e Inteligencia Emocional - ANOVA

	Poco empáticos (N= 59)	Algo empáticos (N= 56)	Muy empáticos (N= 57)	ANOVA
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	$F_{(7,171)}$
Atención	1,54 (0,50)	1,61 (0,49)	1,56 (0,50)	0,25
Claridad	1,68 (0,47)	1,57 (0,50)	1,74 (0,44)	1,78
Reparación	1,49 (0,50)	1,29 (0,46)	1,42 (0,50)	2,63*

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados indican que los grupos no difieren en los niveles de las dimensiones atención ($F_{(7,171)} = 0,25$; $p < 0,776$) y claridad ($F_{(7,171)} = 1,78$; $p < 0,172$), pero marginalmente, en reparación hay diferencias. ($F_{(7,171)} = 2,63$; $p < 0,07$)

Tabla 10. *Medias marginales estimadas - Número de conglomerados en dos fases - Variable dependiente: Reparación*

Número de conglomerados en dos fases	Intervalo de confianza 95%			
	Media	Error típ.	Límite inferior	Límite superior
Poco empáticos	1,492	0,063	1,366	1,617
Algo empáticos	1,286	0,065	1,157	1,414
Muy empáticos	1,421	0,064	1,294	1,548

En la tabla 10 se puede observar que tanto los poco empáticos como los muy empáticos son los grupos con mayores niveles de la dimensión reparación.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue examinar y comparar el nivel de inteligencia emocional que presentan las víctimas, agresores y espectadores de situaciones de acoso escolar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, y los objetivos específicos, identificar porcentajes de los diferentes tipos de participantes del acoso escolar: víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores; conocer cuál es el tipo de agresión que más se perpetúa en las escuelas; diferenciar los tipos de espectadores de esta problemática, en cuanto pasivos, activos o proactivos; comparar el nivel de inteligencia emocional de las víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores según género; y por último, relacionar la inteligencia emocional con las reacciones de cada uno de los participantes al presenciar una agresión. La muestra estuvo compuesta por 172 alumnos de tres escuelas, los cuales completaron una batería de tests compuesta por un cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus (1996), y el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Ravira, 1998), para medir inteligencia emocional.

Comenzando por el objetivo general, *examinar y comparar el nivel de inteligencia emocional que presentan las víctimas, agresores y espectadores de situaciones de acoso escolar*, no se encontraron resultados estadísticamente significativos. Retomando la hipótesis general de esta investigación, la cual planteaba que *los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tenderían a relacionarse mejor con sus pares y a ser más empáticos, lo que les brindaría más respeto por parte de ellos, y una mayor cantidad de amigos (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Massari, 2011), por lo que se encontrarían dentro del grupo de espectadores del acoso escolar, mientras que los estudiantes con niveles más bajos de inteligencia emocional tenderían a agredir o a ser agredidos (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011)*, se ha observado lo siguiente:

La hipótesis no se pudo comprobar, ya que no se encontraron resultados significativos para las dimensiones de inteligencia emocional en ninguno de los grupos. Sin embargo, al analizar las medias obtenidas de cada grupo, se observó que los agresores presentaron los niveles más bajos en las dimensiones claridad y atención y que los espectadores fueron el grupo que presentó la media más alta en cuanto a la dimensión reparación. Esto se asemeja a los

resultados obtenidos en otras investigaciones mencionadas en el estado del arte, donde sí habían encontrado diferencias significativas entre estos grupos. Por ejemplo, Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) pudieron confirmar su hipótesis de que quienes tengan altos niveles de inteligencia emocional rasgo, tendrán comportamientos más prosociales, y quienes tengan bajos niveles de inteligencia emocional rasgo, tendrán atributos comportamentales negativos, como por ejemplo, acosar o agredir a pares, o ser acosado o agredido por pares.

Las víctimas, por otro lado, presentaron medias adecuadas en las tres dimensiones. Esto se relaciona con lo planteado por Perren et al. (2012), quienes comprobaron que las víctimas presentan niveles más altos de empatía con otras víctimas. A pesar de que inteligencia emocional y empatía no son el mismo constructo, se encuentran íntimamente relacionados. La empatía ha sido definida como la capacidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados mentales de los demás (Rifkin, 2010), mientras que el constructo de la inteligencia emocional incluye la comprensión de los sentimientos y su regulación (Fernández-Berrocal et al., 2001).

Sanchez, Ortega y Menesini (2012) también coinciden en que los agresores presentan dificultades para reconocer las emociones en los demás. Por otro lado, para estos autores, las víctimas experimentan dificultades para reconocer las emociones en los demás cuando se encuentran ante situaciones neutras o poco conocidas, coincidiendo también con los otros autores citados en párrafos anteriores, como Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011).

Por otro lado, retomando la hipótesis derivada del presente trabajo, la cual argumentaba que *el sentimiento que predominaría entre los espectadores del acoso escolar al ser testigos de una agresión sería la compasión (Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014)*, se puede afirmar que ésta se confirmó, ya que más de la mitad respondió que se siente mal al presenciar estas situaciones de bullying, al contrario de lo encontrado por Barhight, Hubbard y Hyde (2013), quienes, como se explicó en el estado del arte, encontraron que la mayoría de los espectadores no expresaba emociones negativas ante situaciones de acoso. Sin embargo, los presentes resultados sí se corresponden con lo expuesto por Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014), ya que ellos también encontraron que la compasión predomina en estos participantes.

Con respecto al primer objetivo específico, dedicado a *determinar los porcentajes de los grupos involucrados en el acoso escolar*, más de la mitad de la muestra fue clasificada dentro de la

categoría de espectadores, seguida en cantidad por agresores, luego víctimas, y por último, víctimas/agresores. Tomando como referencia el estudio realizado en Argentina por Resett (2011), se observa que los resultados de la presente investigación son más altos, a diferencia de aquel estudio, que había encontrado un 8% tanto de agresores como de agredidos dentro de la muestra total. En la presente investigación los porcentajes fueron de 22% para agresores y 10% para víctimas, aproximadamente. Además, si bien no era parte del objetivo, se buscaron diferencias estadísticamente significativas según el género de los participantes, y se encontró que los agresores suelen ser varones más que mujeres, al igual que Resett (2011), quien había encontrado diferencias estadísticamente marginales que sugerían lo mismo. Además, en el presente estudio se encontró que las víctimas suelen ser mujeres.

El segundo objetivo consistió en *conocer cuál es el tipo de agresión que más se perpetúa en las escuelas*. Cuando se indagó generalmente sobre agresiones tanto verbales como psicológicas sufridas o cometidas en el ámbito escolar se obtuvieron porcentajes altos (casi la mitad de los alumnos se sintió agredido, mientras que más de la mitad admitió haber cometido alguna agresión durante los últimos meses), pero al profundizar en quienes cometen o sufren agresiones frecuentemente (más de una vez al mes), la mayoría quedó dentro de la categoría de espectador. Teniendo en cuenta las conclusiones del estudio cualitativo de Pister (2014), detallado en el estado del arte, se puede afirmar que esta investigación es compatible con aquellos resultados, ya que en aquel estudio los participantes describieron al acoso no sólo como agresiones repetidas en el tiempo, sino también como situaciones aisladas en las cuales un estudiante causa angustia intencional a otro. En el presente estudio, muchos de los participantes de la muestra respondieron que agredieron o fueron agredidos sólo una o dos veces, es decir, consideraron agresión a situaciones aisladas y no repetidas en el tiempo.

Teniendo en cuenta que las principales agresiones cometidas por los adolescentes suelen ser las verbales (Resett, 2011), se evidencian resultados similares en esta investigación, ya que en este estudio se han encontrado como principales agresiones sufridas los sobrenombres y rumores falsos, y como principales agresiones cometidas los sobrenombres y las burlas sexuales, todas agresiones verbales. Resulta pertinente resaltar que en ambos casos los mayores porcentajes declarados fueron de sobrenombres, por lo que se confirma que es el modo principal de agresión dentro de las aulas.

En referencia al tercer objetivo, *diferenciar los tipos de espectadores del bullying, en cuanto pasivos, activos o proactivos*, siguiendo esta clasificación, se puede afirmar que los alumnos que están incluidos en la categoría de espectadores en esta investigación son en mayor medida pasivos y proactivos. Específicamente, quienes respondieron que al presenciar una situación de acoso tratan de ayudar a la víctima o quieren ayudarlo, están incluidos según los criterios de Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014), dentro de los espectadores proactivos (buscan detener la agresión), mientras que los que respondieron que no hacen nada pero creen que alguien debería ayudar a la víctima o que se sienten mal al presenciar dichas situaciones corresponderían a los espectadores pasivos (son conscientes del daño pero no consideran tener las herramientas necesarias para intervenir). Por último, el resto, quienes sólo miran o piensan que la víctima merece ser agredida, que son la minoría, corresponderían a los espectadores activos. Sin embargo, ninguno admitió participar de la agresión (reforzando al agresor principal) cuando son testigos, lo que no significa que esta situación no ocurra. Además, la categoría de espectador activo no requiere que se manifieste explícitamente apoyo al agresor, sino que directamente al no denunciarlo o al pensar que tiene razón, estarían reforzándolo, ya que como afirman Salmivalli, Voeten y Poskiparta (2011), las respuestas de los espectadores influyen en la frecuencia del bullying, y defender a la víctima está asociado negativamente con la frecuencia del acoso en un aula. Siguiendo la misma línea, Pepler y Craig (1995, citado en Barhight, Hubbard & Hyde, 2013) coinciden con esta postura y argumentan que cuando un espectador expresa desaprobación durante una situación de bullying, los agresores dejan de agredir aproximadamente la mitad de las veces, reafirmando la importancia de las reacciones de los espectadores.

Con respecto a la inteligencia emocional y al cuarto objetivo, el cual consistió en *comparar el nivel de inteligencia emocional de las víctimas, agresores, espectadores, y víctimas/agresores según género*, si bien no se encontraron diferencias significativas, en mujeres, se manifestaron niveles bajos de atención en agresoras y espectadoras. Además, los niveles más bajos de claridad se encontraron en las agresoras, seguidas por las espectadoras y las víctimas/agresoras, y por último, con respecto a la reparación, se encontró la media más inferior en las agresoras, aunque las víctimas y las víctimas/agresoras también presentaron niveles bajos de la misma. En varones, la media más baja de atención se presentó entre los agresores, todos los grupos presentaron niveles bajos de claridad (principalmente las víctimas/agresores), y la menor media de reparación se presentó entre las víctimas. Si bien no se encontraron

estudios que hayan hecho esta distinción, Mavroveli & Sánchez-Ruiz (2011) habían confirmado que las mujeres puntúan más alto que los varones en inteligencia emocional. En el presente estudio, al no haber obtenido resultados significativos, no se puede comprobar si existe esta diferencia.

Con respecto al último objetivo, *relacionar la inteligencia emocional con las reacciones de cada uno de los participantes al presenciar una agresión*, se dividió a la muestra en tres grupos, de acuerdo a las respuestas que manifestaban al presenciar situaciones de acoso. Éstos grupos fueron los “poco empáticos”, los “algo empáticos”, y los “muy empáticos”, y todos presentaron similar cantidad de integrantes. La comparación entre estos grupos basados en los sentimientos y pensamientos de los alumnos ante situaciones de acoso, y el nivel de inteligencia emocional de cada uno de ellos arrojó que tanto los poco empáticos como los muy empáticos son los grupos con mayor cantidad de integrantes con niveles adecuados en la dimensión reparación. A pesar de que no se encontraron resultados estadísticamente significativos, en la dimensión reparación se encontraron diferencias marginales. Además, se encontró una correlación positiva entre la agresión y la claridad. Esto quiere decir que altos valores de agresión se asocian con altos valores de claridad, un dato interesante, puesto que anteriores investigaciones sugerían lo opuesto (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Limitaciones y recomendaciones

En primer lugar, es pertinente aclarar que los resultados obtenidos no son generalizables a la población dado que la muestra fue intencional y el tamaño fue pequeño, pero podrán ser útiles para examinar el fenómeno y las variables involucradas más profundamente en investigaciones futuras. En estudios posteriores, se sugiere contar con otro tipo de muestra, como por ejemplo, una muestra aleatoria, mientras que el estudio podrá ser longitudinal, para observar los cambios a lo largo del tiempo y obtener resultados más consistentes.

Además, debido a la naturaleza de los cuestionarios seleccionados para conformar la batería de tests, se encontraron los llamados “sesgos del autoinforme”. Estos incluyen la subjetividad al responder, la deseabilidad social y la falta de honestidad en las respuestas, ya que tanto víctimas como agresores suelen ser reticentes a informar su situación por diferentes motivos. Por un lado, con respecto al cuestionario TMMS-24, ciertos autores consideran que los

autorreportes son parciales si se quiere hablar de “inteligencia emocional” en un sentido amplio (Salovey et al., 2002, citado en Latorre & Montañés, 2004), y que en vez de autoinformes, se deberían utilizar medidas basadas en la ejecución (Kaufman & Kaufman, 2001, citado en Latorre & Montañés, 2004).

Consideraciones finales

Los resultados analizados en este trabajo sugieren que la gran mayoría de los agresores no suele recibir contacto de profesores o padres para que no continúen agrediendo, al igual que la mayoría de las víctimas, quienes afirmaron que sus padres no se contactaron con la escuela luego de sufrir acosos. Con respecto a la percepción que los alumnos tienen de las autoridades, casi la mitad de la muestra total expresó que los profesores hacen “poco o nada” o “muy poco” cuando hay una situación de acoso en la escuela, y una cantidad importante de ellos manifestó que “casi nunca” un profesor trató de evitar que ocurra una agresión. Estos resultados demuestran que la intervención de los adultos es muy escasa o hasta inexistente en la mayoría de los casos. Esto podría ser foco de investigaciones posteriores acerca de la importancia de estas intervenciones y sus efectos, para que las autoridades adultas se involucren más en el mejoramiento del ambiente escolar.

Finalmente, como conclusión general de la presente investigación, se puede afirmar que el acoso escolar es un fenómeno actual que existe y se manifiesta en escuelas secundarias tanto públicas como privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, y si bien en el presente estudio no se pudo comprobar, diversas investigaciones afirman que hay una tendencia en los agresores a poseer menores niveles de inteligencia emocional que en los demás grupos de participantes. Por lo tanto, en futuras investigaciones se deberá ahondar aún más en este tema, en busca de datos significativos que resulten de utilidad para la confección de métodos de intervención.

Referencias

- Austin, E. J. (2010) Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101, 563-578. DOI: 10.1348/000712609X474370.
- Barhight, L. R.; Hubbard, J. A.; & Hyde, C. T. (2013). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, 84 (1), 375-390. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x.
- Cuevas Jaramillo, M. C.; & Marmolejo Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 103-132.
- Garaigordobil, M.; & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Facio, A.; Resett, S.; Mistrorigo, C.; & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A., Ramos, N.; & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*.
En: http://www.robertexto.com/archivo12/cultura_inteli_emo.htm
- Latorre, J. M.; & Montañés, J. (2004) Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10 (1), 111-125.
- López Hernández, L.; & Ovejero Bruna, M. M. (2015) Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. DOI: 10.15581/004.29.
- Massari, L. (2011). Teaching emotional intelligence. *Leadership*, 40 (5), 8-12.
- Mavroveli, S; & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134. DOI:10.1348/2044-8279.002009.
- Menesini, E.; Palladino, B. E.; & Nocentini, A. (2015). Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61 (1), 124-143.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Noruega: Hemil, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1999). Suecia. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). Londres: Routledge.
- Perren, S.; Gutzwiller-Helfenfinger, E.; Malti, T.; & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511-530.
- Pister, R. (2014). Understanding bullying through the eyes of youth. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9 (1), 27-43.
- Pöyhönen, V.; Juvonen, J.; & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21 (4), 722-741. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x.

- Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13 (7), 27-44.
- Rifkin, J (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Salmivalli, C.; Voeten, M.; & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (5), 668-676. DOI: 10.1080/15374416.2011.597090.
- Sanchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012) La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28 (1), 71-82.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*, Nueva York: Routledge.

Anexo I: Instrumentos

Parte I. Datos sociodemográficos

Fecha de nacimiento:		Edad:
Sexo:	Varón:	Mujer:

1. Vivís con... (marcá sólo una alternativa)

Con mi madre y mi padre:	Con mi pareja:
Con mi madre:	Con mi pareja y mis hijos:
Con mi madre y mi padrastro:	Solo:
Con mi padre:	Otra situación. Aclará:
Con mi padre y mi madrastra:	

2. ¿Tus padres están juntos?

Sí:	
No, por separación:	Se separaron en el año:
No, por otro motivo:	
Nunca vivieron juntos:	

3. ¿Tenés hermanos, hijos de tu madre con tu padre? (No te cuentes a vos mismo para decir el número de hermanos)

No tengo:		
Sí, tengo:	¿Cuántos son varones?	¿Cuántas son mujeres?

4. ¿Tenés medio hermanos/as?

Hijos de tu madre con un señor que no es tu padre:	No....	Sí....	¿Cuántos son?
Hijos de tu padre con una señora que no es tu madre:	No....	Sí....	¿Cuántos son?

5. Tu papá, ¿trabaja? ¿En qué consiste su trabajo?

6. Tu mamá, ¿trabaja? ¿En qué consiste su trabajo?

7. Hacé una lista de todas las personas que viven con vos:

Parte II. Cuestionario sobre intimidación escolar

Nombre de la escuela:

Curso y división:

Turno:

En este cuestionario encontrarás una serie de preguntas sobre tu vida en la escuela. Cada pregunta tiene distintas alternativas. Cada alternativa tiene un cuadrado al lado de la misma, por ejemplo:

1- ¿Cuánto te gusta la escuela?

<input type="checkbox"/>	Me disgusta un montón
<input type="checkbox"/>	No me gusta
<input type="checkbox"/>	Ni me gusta ni me disgusta
<input type="checkbox"/>	Me gusta
<input type="checkbox"/>	Me gusta un montón

Para responder a cada pregunta hay que marcar con una X en el cuadrado que mejor describe cómo te sentiste en la escuela. Si a vos no te gusta la escuela, marca con una X en el recuadrado al lado de: “No me gusta”. Si, en cambio, a vos realmente te gusta la escuela, marcá con una X en el recuadrado al lado de: “Me gusta un montón” y así sucesivamente. Siempre debés tratar de mantener la marca dentro del recuadro.

Si marcás en el recuadro equivocado, podés cambiar tu respuesta pintando o tachando el recuadro hasta dejarlo completamente negro. Luego coloca la X en el recuadro que ahora elijas.

No coloques tu nombre en este cuestionario. Nadie necesita saber lo que vos contestaste. Sin embargo, es muy importante que respondas con cuidado y cómo realmente te sentís en la escuela.

Algunas veces es muy difícil responder y sólo después de pensar un rato es posible contestar. Si tenés alguna pregunta o duda, sólo necesitás levantar la mano para preguntar.

La mayoría de las preguntas son acerca de tu vida en la escuela en los últimos meses, es decir, desde que empezaron las clases hasta ahora. Entonces, debés pensar en cómo te sentiste en los últimos dos o tres meses y no sólo en cómo te sentís ahora.

2- ¿Sos un chico o una chica?

<input type="checkbox"/>	Soy un chico
<input type="checkbox"/>	Soy una chica

3- ¿Cuántos amigos íntimos tenés en tu curso?

- Ninguno
- Un amigo íntimo
- Dos o tres amigos íntimos
- Cuatro o cinco amigos íntimos
- Seis o más amigos íntimos

Acerca de ser intimidado por otros estudiantes

Aquí hay algunas preguntas sobre ser agredido por otros estudiantes.

Primero, definimos o explicamos qué es ser agredido. Nosotros decimos que un estudiante está siendo agredido cuando otro estudiante, o varios estudiantes, hacen algunas de las siguientes cosas:

- Decir cosas para lastimar o humillar/a, o hacer cargadas pesadas, o le ponen sobrenombres feos.
- Ignorarlo/a o excluirlo/a completamente de su grupo de amigos o dejarlo/a fuera de cosas, actividades, etc.
- Pegar, patear, empujar o encerrarlo/a dentro de una habitación.
- Decir mentiras o cosas falsas sobre él o ella. O enviar notas feas y tratar de hacer que a otros estudiantes no les guste esta persona.

Cuando nosotros decimos que un estudiante es agredido, nos referimos a agresiones que suceden repetidamente y de las cuales no puede defenderse por sí mismo. Es decir, cuando es tratado de mala manera y agresivamente; pero no cuando dos estudiantes con la misma fuerza se pelean o discuten entre ellos.

4- En el último par de meses, ¿con qué frecuencia fuiste agredido en la escuela?

- No fui agredido en la escuela en el último par de meses
- Una o dos veces
- Dos o tres veces al mes
- Casi una vez a la semana
- Muchas veces a la semana

En el último par de meses, ¿fuiste agredido de las siguientes formas en la escuela? Por favor, respondé todas las preguntas:

5- Me dijeron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o me trataron mal.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

6- Otros estudiantes me dejaron fuera de cosas o actividades, me excluyeron de su grupo de amigos o fui completamente ignorado.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

7- Me golpearon, patearon, empujaron o encerraron en una habitación.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

8- Otros estudiantes dijeron mentiras o cosas falsas sobre mí y trataron de que yo no le gustara a otros estudiantes.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

9- Me sacaron plata que tenía o me sacaron y destruyeron mis cosas.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

10- Fui forzado a hacer cosas que no quería.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

11- Fui agredido con sobrenombres o comentarios feos por mi color de piel.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

12- Fui agredido con sobrenombres feos, cargadas, comentarios o gestos de significado sexual.

<input type="checkbox"/>	No me pasó eso en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

12ª- Fui agredido con mensajes feos o agresivos, llamadas, cargadas, dibujos u otras cosas a través del celular o Internet (con E-mail o mensaje de texto). Recordá que no es agresión cuando un compañero lo hace amistosamente.

- | | |
|--------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No me pasó eso en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | Sólo una vez o dos |
| <input type="checkbox"/> | Dos o tres veces al mes |
| <input type="checkbox"/> | Casi una vez a la semana |
| <input type="checkbox"/> | Muchas veces a la semana |

12b- En caso de que fuiste agredido a través de celular o de Internet (con E-mail o mensaje de texto), fue:

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sólo con el celular |
| <input type="checkbox"/> | Sólo en Internet |
| <input type="checkbox"/> | A través de ambos |

Por favor describí cómo fue:

13- Fui agredido de otro modo

- | | |
|--------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No me pasó eso en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | Sólo una vez o dos |
| <input type="checkbox"/> | Dos o tres veces al mes |
| <input type="checkbox"/> | Casi una vez a la semana |
| <input type="checkbox"/> | Muchas veces a la semana |

Por favor describí cómo fue:

14- ¿En qué curso (o cursos) está el estudiante o estudiantes que te agredieron?

- | | |
|--------------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No fui agredido en la escuela en los últimos meses |
| <input type="checkbox"/> | Están en mi curso |
| <input type="checkbox"/> | En diferentes cursos pero de mi mismo año |
| <input type="checkbox"/> | En cursos más altos |
| <input type="checkbox"/> | En cursos más bajos |
| <input type="checkbox"/> | En diferentes cursos |

15- ¿Fuiste agredido por chicos o chicas?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Principalmente por una chica
- Por muchas chicas
- Principalmente por un chico
- Por muchos chicos
- Por chicos y chicas

16- ¿Cuántos estudiantes te agredieron generalmente?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Principalmente por un estudiante
- Por un grupo de dos o tres estudiantes
- Por un grupo de cuatro a nueve estudiantes
- Por un grupo de más de nueve estudiantes
- Por varios estudiantes pero de diferentes grupos

17- ¿Cuánto tiempo hace que sos agredido?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Hace una semana o dos
- Hace casi un mes
- Hace casi seis meses
- Hace casi un año
- Hace ya varios años

18- ¿Dónde fuiste agredido?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses. (Si pusiste X en este recuadro pasá a la pregunta 19 directamente)
- Fui agredido en uno o más de los siguientes lugares en el último par de meses.

Por favor marcá dónde fuiste agredido:

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 18 A) En el patio (durante los recreos u horas libres) |
| <input type="checkbox"/> | 18 B) En los pasillos o escaleras |
| <input type="checkbox"/> | 18 C) En clase (cuando estaba el profesor) |
| <input type="checkbox"/> | 18 D) En clase (cuando no estaba el profesor) |
| <input type="checkbox"/> | 18 E) En el baño |
| <input type="checkbox"/> | 18 F) En la clase de educación física |
| <input type="checkbox"/> | 18 G) En el camino de ida o de vuelta de la escuela |
| <input type="checkbox"/> | 18 H) En la parada del colectivo que tomo para ir o volver de la escuela |
| <input type="checkbox"/> | 18 I) En el colectivo que tomo para ir o volver de la escuela |
| <input type="checkbox"/> | 18 J) En otro lugar de la escuela. En este caso, por favor escribí dónde: |
-

19- ¿Le dijiste a alguien que fuiste agredido en el último par de meses?

- | | |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No fui agredido en la escuela en los últimos meses. (Si pusiste X en este recuadro pasá a la pregunta 20 directamente) |
| <input type="checkbox"/> | Fui agredido pero no le conté a nadie |
| <input type="checkbox"/> | Fui agredido y le dije a alguien |

Señalá con una X a quién le contaste:

- | | |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 19 A) Al profesor de tu curso |
| <input type="checkbox"/> | 19 B) A otro adulto de la escuela (otro profesor, el director, la preceptora, al orientador/asesor pedagógico de la escuela, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | 19 C) A tu madre-padre-tutor/es |
| <input type="checkbox"/> | 19 D) A tu hermano/s y/o hermana/s |
| <input type="checkbox"/> | 19 E) A tu/s amigo/s |
| <input type="checkbox"/> | 19 F) A otra persona. Por favor, escribí a quién: |
-

20- ¿Cuán seguido el profesor u otros adultos de la escuela trató de evitar que un estudiante fuera agredido en la institución?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Casi nunca |
| <input type="checkbox"/> | Una vez cada tanto |
| <input type="checkbox"/> | A veces |
| <input type="checkbox"/> | Permanentemente |
| <input type="checkbox"/> | Casi siempre |

21- ¿Cuán seguido otros estudiantes trataron de evitar que un estudiante fuera agredido en esta escuela?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Casi nunca |
| <input type="checkbox"/> | Una vez cada tanto |
| <input type="checkbox"/> | A veces |
| <input type="checkbox"/> | Permanentemente |
| <input type="checkbox"/> | Casi siempre |

22- ¿Algún adulto de tu casa se contactó con la escuela para evitar que fueras agredido en la escuela durante el último par de meses?

- | | |
|--------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No fui agredido en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | No, no se contactaron con la escuela |
| <input type="checkbox"/> | Si, se contactaron con la escuela una vez |
| <input type="checkbox"/> | Si, se contactaron con la escuela varias veces |

23- Cuando viste que un estudiante de tu edad fue agredido, ¿cómo te sentiste o qué pensaste?

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Que él o ella probablemente se lo merecía |
| <input type="checkbox"/> | No sentí casi nada |
| <input type="checkbox"/> | Me sentí mal por él o ella |
| <input type="checkbox"/> | Me sentí mal por él o ella y quisiera ayudarlo/la |

Sobre intimidar a otros estudiantes

24- En el último par de meses, ¿Con qué frecuencia agrediste a otro estudiante (estudiantes) en la escuela?

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No agredí a otro estudiante (estudiantes) en la escuela en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | Una o dos veces |
| <input type="checkbox"/> | Dos o tres veces al mes |
| <input type="checkbox"/> | Casi una vez a la semana |
| <input type="checkbox"/> | Muchas veces a la semana |

En el último par de meses, ¿agrediste de las siguientes formas en la escuela? Por favor, respondé todas las preguntas.

25- Le dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas o lo traté mal.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

26- Lo dejé fuera de actividades o cosas, lo excluí de mi grupo de amigos o lo ignoré completamente.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

27- Lo golpeé, pateé, empujé o encerré en una habitación.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

28- Dije mentiras o cosas falsas sobre él/ella y traté de que él/ella no le gustara a otros estudiantes.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

29- Le saqué plata que tenía o le saqué y destruí sus cosas.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

30- Lo forcé a hacer cosas que no quería.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

31- Lo agredí con sobrenombres feos, cargadas, comentarios o gestos de significado sexual.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

32- Lo agredí con sobrenombres o comentarios feos por su color de piel.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

32a- Lo agredí con mensajes feos o agresivos, llamadas, cargadas, dibujos u otras cosas a través de celular o Internet (con E-mail o mensaje de texto). Recordá que no es agresión cuando uno lo hace amistosamente.

<input type="checkbox"/>	No lo hice en el último par de meses
<input type="checkbox"/>	Sólo una vez o dos
<input type="checkbox"/>	Dos o tres veces al mes
<input type="checkbox"/>	Casi una vez a la semana
<input type="checkbox"/>	Muchas veces a la semana

32b- En caso de que lo/s agrediste/s a través de un celular o de Internet (con E-mail o mensaje de texto), fue:

<input type="checkbox"/>	Sólo con el celular
<input type="checkbox"/>	Sólo en Internet
<input type="checkbox"/>	A través de ambos

Por favor describí cómo fue:

33- Lo agredí de otro modo.

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No lo hice en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | Sólo una vez o dos |
| <input type="checkbox"/> | Dos o tres veces al mes |
| <input type="checkbox"/> | Casi una vez a la semana |
| <input type="checkbox"/> | Muchas veces a la semana |

34- ¿Algún profesor de tu clase u otro profesor habló con vos sobre tu agresión hacia los otros estudiantes en el último par de meses?

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No agredí a otro estudiante (estudiantes) en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | No, ellos no hablaron conmigo sobre esto |
| <input type="checkbox"/> | Si, hablaron conmigo una vez |
| <input type="checkbox"/> | Si, hablaron conmigo muchas veces |

35- ¿Algún adulto de tu casa habló con vos sobre tu agresión hacia los otros estudiantes en el último par de meses?

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No agredí a otro estudiante (estudiantes) en el último par de meses |
| <input type="checkbox"/> | No, ellos no hablaron conmigo sobre esto |
| <input type="checkbox"/> | Si, hablaron conmigo una vez |
| <input type="checkbox"/> | Si, hablaron conmigo muchas veces |

36- ¿Te unirías con otros estudiantes para agredir a alguien que no te agrada?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | Si, tal vez |
| <input type="checkbox"/> | No sé |
| <input type="checkbox"/> | No, no creo |
| <input type="checkbox"/> | No |
| <input type="checkbox"/> | Definitivamente no |

37- ¿Cómo reaccionás usualmente cuando sabés que un estudiante de tu edad está siendo agredido por otros?

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca supe que un estudiante de mi edad fuera agredido |
| <input type="checkbox"/> | Participo de la agresión |
| <input type="checkbox"/> | No hago nada, pero creo que se lo merece |
| <input type="checkbox"/> | Sólo miro qué pasa |
| <input type="checkbox"/> | No hago nada, pero creo que deberían ayudar al estudiante |
| <input type="checkbox"/> | Trato de ayudar de alguna forma al estudiante agredido |

38- ¿Tenés miedo de ser agredido por otros estudiantes en tu escuela?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Raramente |
| <input type="checkbox"/> | A veces |
| <input type="checkbox"/> | Muchas veces |
| <input type="checkbox"/> | Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> | Muy frecuentemente |

39- ¿Generalmente, cuánto creés que hizo tu profesor para evitar la agresión en el último par de meses?

- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Poco o nada |
| <input type="checkbox"/> | Muy poco |
| <input type="checkbox"/> | Algo |
| <input type="checkbox"/> | Bastante |
| <input type="checkbox"/> | Mucho |

Parte III. Cuestionario sobre inteligencia emocional

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e 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

Anexo II: Notas periodísticas

Diario
POPULAR General

Más de 600 casos de “bullying” fueron denunciados a la Justicia

Por Edición Impresa

Los casos, bajo la figura del amparo o directamente como denuncia, son tramitados en juzgados de Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires. Ocurre cuando las escuelas no pueden resolver los conflictos.



El bullying es la denominación del hostigamiento en la escuela. Puede ser físico o psicológico. Al igual que en todo el mundo, la problemática se observa en Argentina de manera preocupante. Es que las consecuencias en las víctimas no son menores, con casos de deserción, profundas depresiones y hasta episodios de suicidios. Los hechos revelan que las edades en que emerge el fenómeno ya no son exclusivas de los colegios secundarios, sino que ya avanzó al primario. Resulta complejo el abordaje para la comunidad educativa, lo que deriva en una mayor intervención judicial. De hecho, en lo que va del año fueron más de 600 las denuncias presentadas en tribunales o juzgados de Capital Federal y provincia de Buenos Aires para que intervengan en este tipo de incidentes.

El abogado Javier Miglino viene trabajando en el tema desde hace varios años. **“En este 2012 sólo mi estudio lleva 25 causas por bullying que llegaron a requerir de asistencia judicial. 20 en Capital Federal y 5 en distintas localidades del Conurbano.** En ocasiones, nos encontramos con funcionarios judiciales que saben del problema y actúan con mucho criterio, en otros hay desconocimiento, sin embargo siempre observamos buena predisposición al momento de encarar una solución”, sostuvo el letrado.

“Las estadísticas del Poder Judicial del presente año ponen de manifiesto que la justicia interviene cada vez con más frecuencia en este tipo de conflictos con casos de bullying en las escuelas. En este año las cifras de denuncias que llegaron a los juzgados de Capital Federal y tribunales de la provincia de Buenos Aires supera los 600 casos. En ocasiones llega como denuncia penal, y en otras como recursos de amparo. Lo concreto es que la justicia interviene, articulando medidas para resolver los problemas puntuales”, dijo el letrado.

El especialista precisó que “los jueces dan intervención a los asesores de minoridad, y se generan equipos multidisciplinarios, con profesionales de diversas áreas, que fomentan reuniones con los padres de los chicos involucrados, víctimas y agresores, en ocasiones también los propios niños, y las autoridades educativas”, agregando que “un 90% de los casos se relaciona a hechos de hostigamiento psicológico, que se manifiesta de muchas formas, y el restante 10% involucra concretamente agresiones físicas”.

“La realidad es que los colegios siempre son responsables de lo que sucede con los chicos. Los padres de las víctimas, en general, buscan ayuda o explicaciones en los establecimientos, pero en muchas ocasiones no son contenidos, entonces acuden a representantes legales, para acelerar las mediaciones. En tanto, muchos jueces no saben bien que hacer cuando les llegan casos de bullying, pero hay buena predisposición. Es el abogado de la familia quien propone medidas y el juez las acepta”, dijo Miglino.

En torno a la modalidad, el abogado explicó que “indudablemente, todos los casos de bullying comienzan como simples actos de burlas o bromas menores, pero luego van creciendo en intensidad y se tornan una verdadera pesadilla para la víctima, mientras entre los agresores opera una conciencia de grupo, que retroalimenta en la violencia, entonces surgen situaciones más violentas”.

“Es clave detectar los conflictos a tiempo”

“El gran problema surge cuando el bullying no se detecta a tiempo, persiste en el tiempo y se hace crónico. Así, lejos de detenerse, crece. La prevención ocupa un lugar preponderante, y es vital la preparación adecuada de los docentes, que son los primeros receptores de los conflictos. No se puede soslayar que la problemática nos involucra a todos, incluso a los compañeros de las víctimas, que pueden ser quienes den el alerta inicial. El desafío pasa por generar condiciones en el aula para revertir las situaciones. No atendidas de manera adecuada, las escuelas se tornan complicadísimas mientras la persona crece”, explicó Candelaria Irazusta, especialista y miembro del Equipo Anti Bullying Argentina.

"Pantriste" y el despertar sangriento al problema del bullying

Aniversario Hace 15 años, un joven al que apodaban "Pantriste" asesinó de un balazo a un compañero e hirió a otro a la salida de un colegio de Rafael Calzada.



Javier Romero asesinó a su compañero Mauricio Salvador. (Archivo/Martin Acosta)

TAGS Aniversario Pantriste Bullying Acoso Escolar

105 opiná 1518 shares 1518



Guillermo dos Santos Coelho

El término no apareció en ninguna crónica periodística. Recién unos años después el castellano adoptó la palabra bullying con congoja. Pero el caso de Javier Romero, el chico al que en el colegio **cargaban y llamaban "Pantriste"**, y que asesinó de un tiro a un compañero, fue el primer cachetazo para una sociedad adormilada sobre el acoso escolar. **Hoy se cumplen 15 años de ese mediodía de horror en Rafael Calzada.**

Ocurrió en la Argentina de agosto de 2000, cuando ya caían los primeros escombros del derrumbe posterior de la gran crisis. Javier Romero, alto y flaco, tenía entonces 19 años. Desgarbado, de andar cansino, sus compañeros de primer año del Polimodal lo habían apodado "Pantriste", como el personaje tímido de una película animada de García Ferré que había salido un mes antes.

A diferencia de sus compañeros, más chicos, Romero no había hecho la primaria en la escuela 22 de Calzada, que queda pegada a la 9, donde se cursan los niveles superiores. Tampoco vivía a pocas cuadras del colegio, como la mayoría de sus compañeros, sino en el barrio San José, muy humilde.

Todos lo describían como un **chico tímido, silencioso, que arrastraba los pies al caminar**. Se sentaba en la última fila de bancos. "Lo cargábamos mucho, porque era medio raro. Para mí que estaba loco", le decía a Clarín con crudeza Fátima, una compañera de curso, horas después del drama.

El 4 de agosto de 2000, Javier Romero fue al colegio con un revólver Pasper calibre 22 que le había sacado a su mamá. **Pasó cinco horas en la escuela con el arma**. Poco después de las 13, cuando él y sus compañeros salieron a la calle, se paró en la vereda de la escuela y gritó: **"Me voy a hacer respetar"**. Entonces comenzó a disparar.

La primera bala fue para Mauricio Salvador, de 16 años. Le pegó en la cabeza. Con el estallido, todos salieron corriendo. Unos 30 chicos corriendo desesperados para todos lados. Entonces se escuchó el segundo disparo. Le tocó a Gabriel "Api" Ferrari, de 18 años. La bala le atravesó la cabeza por detrás de una oreja, pero no perdió el conocimiento y pudo seguir.

Muchos de los chicos que escapaban **se refugiaron en un quiosco a 20 metros del colegio**. La dueña, Rosario Villafañe, abrió la puerta para que entraran, mientras Romero seguía disparando. Ella misma trató de llamar a la comisaría. No pudo y terminó avisando a los bomberos de Claypole. Luego le relató a Clarín: "Colgué el teléfono y me fui para la escuela. El chiquito seguía tirado en la vereda y se le notaba el balazo en la cabeza. Abría los ojos de vez en cuando. 'Aguantá que ya viene la ambulancia', le dije una y otra vez".

Romero se fue corriendo y tiró el arma a un arroyo cercano. La Policía lo buscó primero en su casa de San José. **La mamá (su papá había muerto unos meses antes) llevó a los efectivos a donde se encontraba, en la casa de un primo cerca de la escuela.**

Mauricio Salvador murió dos días después, en el hospital Fiorito de Avellaneda. Gabriel Ferrari tuvo suerte. La bala penetró entre el cuero cabelludo y el hueso, sin perforar la cavidad craneana. Estuvo en observación y fue dado de alta.

Y después...

Romero fue juzgado en marzo de 2003. Con pruebas irrefutables, lo único en discusión era si estaba consciente de lo que hacía o no. Hubo más de 20 testigos, pero los más importantes eran los peritos médicos. El chico al que apodaban "Pantriste" esperó el juicio detenido primero en la comisaría de Rafael Calzada, luego en el temible penal de Sierra Chica. Finalmente en Dolores.

En abril de ese año, con mucha polémica, fue absuelto por el Tribunal Oral 6 de Lomas de Zamora. Lo consideraron inimputable y ordenaron internación y tratamiento. Una de las frases de la sentencia resonó con gravedad: "Estamos en presencia de una tragedia, de una profunda y enorme tragedia que va a acompañar a todos quienes la vivieron". Para el tribunal, Romero mostraba "una tendencia a la acumulación de ira y eso provocó un quiebre". Con los testimonios de dos psiquiatras forenses, los jueces adujeron que no comprendió la criminalidad de sus actos porque tuvo un brote de locura. "Y el psicótico no tiene culpa porque no vulnera la ley. Para él no hay ley".

El caso abrió los ojos sobre el bullying y el acoso escolar en una sociedad quebrada, pero no motivó mucho a la acción oficial. Eso recién ocurrió cuatro años después, cuando un chico al que apodaban Juniors mató a tres compañeros e hirió a otros cinco con un arma en una escuela de Carmen de Patagones. Fue la primera masacre escolar en América latina. Cruel coincidencia, a Juniors también le decían, a veces, Pantriste.

Cómo está Juniors, 10 años después de la Masacre de Carmen de Patagones

El autor de la masacre de Carmen de Patagones vive en Ensenada, suele caminar por la orilla del río y según coinciden la mayoría de los especialistas que lo han tratado su diagnóstico es “trastorno de personalidad”

MÉRCOLES 24 DE SEPTIEMBRE DE 2014 • 18:56

Pasaron 10 años de la masacre de Carmen de Patagones donde un chico llamado Juniors, de 15 años, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco en el aula donde cursaban el primer año del polimodal. Una década después, una investigación periodística cuenta la vida del joven junto a sus padres y su hermano.

Un libro de Miguel Brailard y Pablo Morosi, que acaba de salir, relata la historia silenciada del drama ocurrido en el pueblo de Viedma. Los autores revelan que Juniors, declarado inimputable por la jueza Alicia Ramallo, vive en Ensenada, cerca de donde su padre presta servicios en Prefectura.

La investigación indica que Juniors, nombre que le puso su padre en homenaje a Boca Juniors, estuvo sin pisar la calle hasta agosto de 2007 y después comenzó salidas transitorias de 24, 48, 72 y 96 horas semanales. En la actualidad está más en su casa que en el sanatorio que lo trata en La Plata. En la causa judicial no consta que el joven trabaje o estudie. Los especialistas que lo han tratado su diagnóstico es trastorno de personalidad.

La charla entre la Jueza y Juniors después de la masacre

-Hola. ¿Cómo estás? Me llamo Alicia. Soy la jueza que va a trabajar con vos por lo que hiciste. ¿Te sentís bien? ¿Me querés contar qué pasó?

-Eh...algo me acuerdo...No, no sé, en realidad fue todo muy rápido...

-¡Pero, qué barbaridad, querido! ¡¿Te das cuenta de lo que hiciste a tus compañeros? ¿Sos consciente de la gravedad de los hechos?

-Sí, sí...bah, no sé...

-¿Cómo te sentís... estás angustiado?

-...Sí...respondió, seco.

Es terrible...¿supongo que estarás arrepentido?

-y...sí

Bien, Juniors, aunque no estás obligado, es importante que si tenés ganas, nos cuentes lo que te pasó a vos.

-...Cuando papá salió con mamá me metí en la pieza y saqué la pistola y los cargadores

-¿El arma estaba cargada? -inquirió la secretaria

-...asintió con la cabeza.

-¿y después que pasó, te fuiste a dormir así nomás?

-No.. no dormí nada...

-¿Por qué? ¿estabas nervioso?

-Tenía escalofríos. Estaba descompuesto...

-¿Y qué hiciste a la mañana siguiente?

-Salí a las siete, me fui caminando a la escuela...

-¿Qué pensabas en el camino?

-...Nada...

-¿Y qué hiciste cuando llegaste a la escuela?

Entré y me fui a formar la fila para subir la bandera...

-¿Le mostraste a alguien el arma? inquirió la jueza

-La pistola no...-Junior se sentó e hizo un largo silencio... el cuchillo se lo mostré a Dante...-un compañero, reveló.

A cuantagotas, relató que se sentó solo en el primer banco y que una vez que pasaron sus compañeros se puso de pie y caminó hasta el pizarrón. Dijo que se paró frente al curso y extrajo el arma. Que ya estaba para disparar. Que vació el cargador. Que salió al pasillo y recargó. Que le disparó a un señor. Que no oyó voces, gritos ni ruidos. Que no era él.

-¿Por qué lo hiciste? - Le preguntó la jueza pidiéndole por cuarta vez que levante la vista y la mire a los ojos.

-...

-¿Estabas enojado?

Sí.

-¿Con tus compañeros?

Sí, susurró

-¿Con tu familia?

-...También...

-¿Por qué estabas enojado con tus compañeros?

Me molestan... siempre me molestaron, desde el Jardín... Desde el séptimo que pensaba hacer algo así- dijo.

-¿Y cómo es que te molestan?

-...Y, me cargan. Dicen que soy raro... me joden porque tengo este grano en la nariz...

-¿Y con tu familia?

-Tuve una pesadilla: Yo agarraba un cuchillo y apuñalaba a mi papá. Pero él no se moría, me preguntaba por qué lo había hecho y yo le tiraba una silla y salía corriendo.

La masacre

El episodio ocurrió el 28 de septiembre de 2004 cuando Juniors de 15 años con el arma reglamentaria de su padre, agente de la Prefectura Naval, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco dentro del aula de la escuela N° 202 Malvinas Argentinas en la que cursaban el primer año del ciclo Polimodal, la mayor parte de las demandas civiles se hallan paralizadas debido a la falta de notificación de Rafael Junior Solich -hoy de 24 años-, y de sus padres Rafael Solich y Esther Pangué.