



Universidad Abierta
Interamericana

Facultad: Psicología y Relaciones Humanas

Carrera: Licenciatura en Psicología

Título de la investigación: Bullying, Autoestima y
Personalidad, en alumnos de escuela secundaria.

Datos de la tesista: María Florencia Pose. **Legajo:** 11457

Datos del tutor: Lic. Carlos Alberto Prada

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Localización: Lomas de Zamora

Turno: mañana

Fecha de entrega: 04 de Febrero, de 2020

Agradecimientos

A mis padres por darme la vida y acompañarme día a día. A mis abuelos que fueron, son y serán el gran amor de mi vida. Y de manera especial a mi querido tutor por acompañarme, enseñarme y ayudarme a crecer como profesional de la salud y como persona; por su incondicionalidad, paciencia y ser mi guía desde un principio.

Índice	
Agradecimientos	ii
Resumen	i
Abstract	vi
Introducción	1
PRIMERA PARTE: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO	4
1 Estado del arte	5
2 Marco teórico	15
2.1 Adolescencia	15
2.1.1 <i>Definición conceptual</i>	15
2.1.2 <i>Adolescencia y salud</i>	16
2.1.3 <i>El pensamiento adolescente</i>	17
2.1.4 <i>El adolescente y su entorno social</i>	18
2.2 Autoestima	19
2.2.1 <i>Desarrollo de la Autoestima</i>	19
2.2.2 <i>Autoestima e identidad</i>	20
2.2.3 <i>Efectos del estilo de crianza en la autoestima</i>	22
2.3 Bullying	22
2.3.1 <i>Definición conceptual</i>	22
2.3.2 <i>El escenario social</i>	23
2.3.3 <i>Perfiles</i>	25
2.4 Personalidad	29
2.4.1 <i>Teoría de la Personalidad de Eysenck</i>	29
2.4.2 <i>La personalidad en la adolescencia</i>	32
SEGUNDA PARTE: EL PRESENTE ESTUDIO	34
3 Metodología	35
3.1 Pregunta de investigación	35
3.2 Objetivo general	35
3.3 Objetivos específicos	35
3.4 Hipótesis	36

3.5 Justificación y relevancia	37
3.5.1 Relevancia teórica	37
3.5.2 Relevancia práctica	37
3.5.3 Relevancia social	38
3.6 Tipo de estudio	38
3.7 Tipo de diseño	39
3.8 Muestra	39
3.9 Muestreo	39
3.10 Participantes	40
3.11 Instrumentos	41
3.11.1 Escala de Autoestima de Rosenberg	41
3.11.2 Autotest Cisneros de Acoso Escolar	42
3.11.3 Inventario de Personalidad de Eysenck EPQ-RA	45
3.12 Procedimiento	48
3.13 Análisis de datos	49
4 Resultados	50
4.1 Estadísticos descriptivos	50
4.2 Prueba de normalidad	55
4.3 Comparación entre grupos	56
4.3.1 Comparación entre grupos, en función del Sexo	56
4.3.2 Comparación entre grupos, Temperamento en función del Sexo	57
4.3.3 Comparación entre grupos, Autoestima (baja- media) en función del Sexo	58
4.3.4 Comparación entre Edad recodificada, Temperamento y Personalidad	58
4.3.5 Comparación entre grupos, en función del año de cursada y división	59
4.3.6 Comparación entre grupos, Temperamento en función del Año de cursada	61
4.3.7 Comparación entre grupos, Autoestima en función del Año de cursada	62
4.4 Correlaciones entre variables del estudio	63
4.4.1 Relaciones entre Edad, Personalidad, Acoso escolar y Autoestima	63
4.4.2 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al sexo	64
4.4.3 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al 1º ciclo educativo	65
4.4.4 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al 2º ciclo educativo	66
4.4.5 Comparación de las escalas en relación a la orientación académica	67

5 Discusión, propuestas y conclusión	69
5.1 Discusión	69
5.2 Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones.....	87
5.3 Conclusión.....	88
Referencias bibliográficas.....	91
Anexo	100
Consentimiento Informado	100
Cuestionario sociodemográfico	101
Protocolos.....	102
<i>Escala de Autoestima de Rosenberg</i>	<i>102</i>
<i>Inventario de personalidad de Eysenck</i>	<i>103</i>
<i>Protocolo Cuestionario para alumnado, Cisneros sobre maltrato escolar</i>	<i>105</i>

Resumen

La finalidad de esta investigación cuantitativa consistió en determinar la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad, en estudiantes de una escuela secundaria privada del conurbano bonaerense. El tipo de estudio fue descriptivo, correlacional y de diseño no experimental, transversal. Se contó con una muestra de 295 alumnos del nivel secundario, cuya media de edad fue 14.78. En relación al sexo, un 65.4% fueron adolescentes mujeres y el 34.6% sujetos de sexo masculino. Los datos fueron recolectados de manera presencial en el establecimiento, de forma autoadministrable y anónima. Se utilizaron la Escala de Autoestima de Rosenberg, el Auto-test Cisneros de Acoso Escolar y la versión reducida del Cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ-RA. Los resultados indicaron que el Índice General de Acoso para esta muestra, puede considerarse entre medio y casi alto. En cambio, la Intensidad de Acoso, conserva los valores medios establecidos para la población de la misma edad. Las estrategias de hostigamiento más frecuentemente utilizadas son las indirectas. Por otra parte, se ha hallado la predominancia entre los adolescentes de un Temperamento de tipo Melancólico, compartiendo este, diversas de las características presentadas en la variable Neuroticismo, excepto en los años del segundo ciclo. Finalizando, la Autoestima de este grupo resultó baja para el 92 % de los púberes.

Palabras clave: bullying- autoestima- personalidad- adolescencia.

Abstract

The purpose of this quantitative research was to determine the relationship between bullying, self-esteem and personality, in students from a private secondary school in the Buenos Aires suburbs. The type of study was descriptive, correlational and of non-experimental, cross-sectional design. There was a sample of 295 secondary school students, whose average age was 14.78. In relation to sex, 65.4% were female adolescents and 34.6% were male subjects. The data was collected in person at the establishment, in a self-administered and anonymous way. The Rosenberg Self-Esteem Scale, the Cisneros Self-Test of Bullying and the reduced version of the Eysenck EPQ-RA Personality Questionnaire were used. The results indicated that the General Bullying Index for this sample can be considered between medium and almost high. On the other hand, the Intensity of Bullying maintains the average values established for the population of the same age. The most frequently used harassment strategies are indirect. On the other hand, the predominance among adolescents of a Melancholic type Temperament has been found, sharing this, several of the characteristics presented in the variable Neuroticism, except in the years of the second cycle. Finally, the Self-esteem of this group was low for 92% of the pubescent children.

Key words: bullying- self esteem- personality- adolescence.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo determinar la relación entre Bullying, Autoestima y la Personalidad en adolescentes que asisten a una escuela de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

De acuerdo a la exploración bibliográfica realizada, la intimidación escolar, fue descripta conceptualmente, de acuerdo al país de origen de sus autores, como acoso escolar, hostigamiento, patoterismo, matonaje, bullying, etc. (Santander, 2012).

En el presente trabajo ha tomado como eje las nociones expresadas por Martínez y Casares (2005), para describir estas situaciones y considerarlas como tal. En este sentido, explicitan los autores, que el acoso escolar suele darse de forma reiterada y sostenida en el tiempo, en ausencia de la mirada de adultos que pudieran prevenir dichas acciones. Respecto a sus intenciones, radican en humillar y someter a la víctima, la cual se encuentra generalmente en inferioridad de condiciones. Esta última, es hostigada por el acosador de manera directa o indirecta, tanto en forma física y social, como psicológicamente.

A las mencionadas contribuciones, se sumaron las de Mello, Silva, Oliveira, Prado, Malta y Silva, (2017). Estos autores caracterizan el Bullying como la victimización o maltrato por abuso entre pares, es decir, una conducta de persecución física, social y/o psicológica que realizan algunos adolescentes. La misma ocurre de manera intencional contra uno o más sujetos, que de acuerdo a la situación asimétrica experimentada, se encuentran incapacitados de hacer frente a las agresiones sufridas (Mello et al., 2017). Asimismo, Piñuel y Oñate (2006) lo describen como un hostigamiento modal y verbal, deliberado y continuo, que recibe un niño o adolescente por parte de uno o más pares, los cuales implementan una serie de conductas de naturaleza violenta con el objetivo de

amedrentarlo, dominarlo, apocarlo, atemorizarlo bajo amenazas, arrinconarlo y relegarlo del grupo. Esto evidencia un desequilibrio de poder ante ambos, que culmina atentando contra la dignidad y los derechos de la víctima (Piñuel y Oñate, 2006).

El segundo eje de esta investigación se encuentra situado en torno a la posible conexión entre las situaciones de hostigamiento ya descritas y la personalidad de los adolescentes en cuestión: víctimas, victimarios y observadores. En relación a este tema, Gerosa (2016) explicitó que los individuos se relacionaban con el ambiente a través de ciertos patrones de pensamiento, sentimientos y conductas, cuya base puede hallarse en los rasgos de personalidad adquiridos en sus primeras etapas de socialización (Rosenberg, 1989; citado en Gerosa, 2016). Por tanto estos últimos, son los que modelan las estructuras psicológicas que encausan su conducta (Gerosa, 2016).

La personalidad también fue definida por Eysenck y Eysenck (1987; citado en Gabulle, 2018) como una organización relativamente estable y perdurable del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona; determinando esta, su capacidad de adaptabilidad al entorno. En resumen, la personalidad involucra las conductas conativa y afectiva, los aspectos cognitivos del comportamiento; además de la configuración corporal de los sujetos (Gabulle, 2018).

Finalizando, Lodge, y Feldman (2007; citados el Plata et al., 2010), definen la identidad personal como una construcción particular del niño y del adolescente basada en su autoconcepto, autoestima y autoimagen, entre otras. Estas tres últimas, posibilitan un sentido de continuidad personal en tiempo y espacio, que le permiten adaptarse a distintas situaciones del entorno a lo largo de su ciclo vital.

A los efectos de esta investigación se delimita como tercera variable la autoestima y se define como el juicio emocional que el individuo le atribuye a las cogniciones y actividades que realiza (Plata, 2010). Dicho juicio, se encuentra afectado por la

percepción de su capacidad para responder en forma asertiva o no, a las distintas circunstancias a resolver que se le presentan al individuo. En relación a lo explicitado, la autoestima modela los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. Por lo tanto, una autoestima alta se encuentra asociada con una percepción menos negativa del estrés cotidiano, con construir juicios mayormente centrados en lo positivo de las experiencias transitadas y en desarrollar una mayor capacidad de afrontamiento frente a ellas (Dumont y Provost, 1999; citado en Naranjo y González, 2012).

A raíz de lo descripto, los adolescentes con una alta autoestima se muestran poco susceptibles a la presión de sus pares, presentan menores niveles de estrés ante la resolución de contingencias, construyen lazos afectivos y sociales duraderos, y establecen discernimientos mayormente positivos acerca de las experiencias transitadas (Naranjo y González, 2012). Como contrapartida, una baja autoestima podría predisponerlos no sólo a no alcanzar estas conquistas, sino a ubicarse en el lugar de víctima en la triangulación bullying- agredido- victimario. Naranjo y González (2012) explican que entre los 12 años para las chicas y 14 años para los chicos, se encuentra la etapa más vulnerable para la autoestima, ya que los adolescentes en este ciclo resultan más vulnerables al juicio valorativo de sus pares. (Esnaola, 2008; citado en Naranjo y González, 2012).

Por esta razón, se espera que la información recabada a través los instrumentos propuestos: la Escala de Autoestima de Rosenberg (Casullo y Góngora, 2009), Auto-test Cisneros de acoso escolar (Piñuel y Oñate, 2006) y el Cuestionario de Personalidad EPQ-RA de Eysenck, (Eysenck y Eysenck, 1997; citado en Ibáñez, et al., 1999), puedan explicitarse nuevos hallazgos en relación a la problemática que nos convoca.

PRIMERA PARTE:
ESTADO DEL ARTE Y
MARCO TEÓRICO

1 Estado del arte

El trabajo de Calbo, de Bastani, Rigoli, Schaefer y Kristensen, (2009), tuvo como objetivo considerar la recurrencia del comportamiento agresivo y de victimización; así como también del comportamiento prosocial, en una escuela privada de la ciudad de Canoas, Brasil. Participaron de la muestra 143 estudiantes de ambos sexos, de entre 9 y 15 años de edad. A partir del uso de la Evaluación por pares, pudieron determinar que el 26.57% de los sujetos se encontraban involucrados en situaciones de acoso escolar, con una mayor prevalencia de individuos de sexo masculino. Los autores advirtieron que el hecho de que adolescentes y niños se ubiquen en la postura de realizar acciones intencionales en perjuicio de otros pares, en una franca posición dominante y en reiteradas oportunidades, ha suscitado graves consecuencias sociales en el sistema educativo brasileño. Asimismo, concluyeron que en la medida en que los sujetos presentaban mayor cantidad de conductas prosociales, la victimización disminuía en forma indirectamente proporcional. Siguiendo esta línea, explicaron que el comportamiento agresivo y la victimización aumentaban en forma directamente proporcional en las aulas. Además, consideraron que la intimidación mermaba con el avance de la edad de los sujetos y, que el número de víctimas era mayor a la cantidad de agresores. Esto último, en ambos sexos. En cuanto a la diferencia entre sexos, destacaron que las mujeres tendían a utilizar formas más solapadas de violencia, es decir indirectas, tal como la agresión psicológica. Lopes Neto (2005; citado en Calbo et al., 2009) enfatiza que es deber de los educadores, profesionales de la salud y miembros de la familia identificar y promover acciones en pos de atender adecuadamente estas situaciones de violencia, en todas sus formas (Calbo et al., 2009).

En esta línea, Fajardo Bullón, León del Barco, Polo del Río, Felipe Castaño, Palacios García Y Gómez Carroza, (2014) relacionaron en su investigación factores de la personalidad tales como conciencia, amabilidad, apertura, extraversión, inestabilidad emocional y neuroticismo, con el perfil del agresor en el contexto escolar. Para esto utilizaron una muestra compuesta por 700 estudiantes de escuelas secundarias, 43% adolescentes de sexo femenino y 57% de sexo masculino, con una media de edad de 13.98 años; todos ellos pertenecientes a escuelas públicas. El objetivo fue determinar qué factores de la personalidad presentaban un mayor poder de discriminación respecto a sus niveles, en relación al perfil del agresor. Las conclusiones a las que arribaron indicaron que los sujetos agresivos presentaron menor grado de Conciencia. En relación a esto, los mismos eran poco afectos a respetar normas, límites y se observaba en ellos menor compromiso y perseverancia. Se presentan, tal como lo indicó Eysenck, 1989; citado en Fajardo, et al., 2014) características similares a las reflejadas en la variable psicoticismo: menor grado de conciencia, amabilidad y extraversión. Por otro lado, las personas agresivas también presentaron niveles más bajos de neuroticismo y de apertura a la experiencia. Además, consideraron que entre más elevada fuese la variable inteligencia emocional, era factible hallar menor presencia de agresividad en los sujetos. Concluyendo, explicitaron la necesidad de trabajar en el área de la salud mental deteniéndose en el factor Conciencia, como forma de reorganizar el comportamiento, prevenir la violencia, promover la empatía y el autocontrol de los adolescentes agresivos (Fajardo, et al., 2014).

Ahondando en las posibles causas de estos comportamientos, a través de entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión efectuados sobre una muestra total de 643 adolescentes cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años, Aristimuño y Noya (2015), tuvieron como objetivo identificar las distintas formas de convivencia presentes en dos escuelas secundarias de Montevideo, Uruguay. Puntualmente, realizaron un análisis

cuali-cuantitativo de las posibles relaciones entre hostigamiento escolar, convivencia familiar y el clima institucional percibido por los sujetos. Los autores arribaron a las siguientes conclusiones: las conductas de violencia verbal son más usuales que las de violencia física y fueron caracterizadas como de un gran peso. Los alumnos repitentes presentaron mayor frecuencia de conductas violentas identificadas y los docentes ejercían (según los alumnos) sólo una función disuasiva ante la violencia física directa, debido a la falta de herramientas legales para sortear el tema en cuestión. Asimismo, han encontrado una relación directa entre las situaciones de violencia de los adolescentes (tanto sufrida, como profesada) y el tiempo que sus padres les dedican, luego de las intensas jornadas laborales. Finalizando, indican que en las instituciones sondeadas, un promedio del 10% de los estudiantes sufren Bullying y sugirieron una serie de medidas para intervenir considerando políticas educativas que lo regulen (Aristimuño y Noya, 2015).

Indagando ciertas características de la personalidad de la víctima, se reseña el trabajo de investigación de Gerenni y Fridman (2015). En él, se intentaron examinar los posibles vínculos entre bullying, personalidad y autoestima en 354 alumnos de enseñanza media; centrándose en aquellos estudiantes que transitaban situaciones de hostigamiento en el seno de un colegio privado de la Provincia de Buenos Aires. Las autoras explicaron que las personas evalúan su éxito o fracaso, en relación a la cercanía o alejamiento de los objetivos que se han propuesto. Es así como según los resultados hallados, concluyeron que el bullying socavaba la autoestima de la víctima adolescente, y como consecuencia se observaba una merma de su rendimiento académico. A lo cual agregaron que existía una prevalencia de conflictos intrafamiliares relacionados en forma directa con el comportamiento de hostigamiento verbal y/o físico por parte de los adolescentes acosadores. Asimismo, que en los estudiantes que ocupan el rol de víctima (ya sea por padecer acoso o cyberacoso), el rasgo de la personalidad predominante era

el Neuroticismo. Finalmente, mencionaron a la familia como agente socializador fundamental, tanto para contener a las víctimas como para propiciar cambios adaptativos en la personalidad de los hostigadores (Gerenni y Fridman, 2015).

En cambio, e intentando ahondar en las características del agresor, La Tesis de Grado de Tenorio (2018), se propuso deslindar uno de los efectos colaterales que podría presentarse en la convivencia diaria con dichos sujetos. El propósito fue determinar las posibles relaciones entre acoso escolar, y el rendimiento académico. La población sobre la cual se llevó adelante esta investigación cuantitativa de tipo descriptivo y diseño correlacional, estuvo constituida por 147 estudiantes de ambos sexos, de nivel secundario, pertenecientes a una institución pública de Perú. La edad de los mismos observó un promedio de 15.5 años. Según los resultados explicitados por la autora, sólo un 14% de alumnos había padecido un alto nivel de acoso escolar, mientras que el 22% un nivel intermedio del mismo y un 63% un nivel bajo. Asimismo, concluyó, que a medida que crece el grado de acoso escolar, va disminuyendo el rendimiento académico del alumno afectado. Puntualmente, describió que los índices de maltrato físico, psicológico, social y verbal se encuentran en relación inversa al rendimiento académico de los alumnos. Por último, Tenorio (2018), recomendó que las instituciones educativas deriven los casos detectados a un equipo de profesionales de salud mental, con el fin de monitorear la incidencia de prácticas de hostigamiento de los alumnos hacia sus pares; propiciando, a través de programas preventivos, la disminución de dichas conductas. Asimismo, sugirió la posibilidad de participación conjunta de familias y directivos escolares, con el fin de promover encuentros en los que se enfatice la relevancia de la comunicación afectiva en ambos entornos (Tenorio, 2018).

Por otra parte, la intención de la investigación de Rasset (2019) fue determinar el grado de solapamiento respecto a las nocivas consecuencias psicosociales del bullying y

el ciberbullying, por un lado, y proveer datos acerca de los problemas emocionales y de personalidad de la victimización, cibervictimización, bullying y ciberbullying, en una muestra de 898 adolescentes que asistían a tres escuelas públicas de Paraná, Argentina. La misma estuvo constituida por un 56% personas de sexo femenino y un 44% de sexo masculino, con una media de edad de 15,2 años. Los resultados a los que arribó el autor indicaron que sólo un 11% de los estudiantes era victimizado presencialmente, un 6% mediante el ciberbullying y un 8% de ambas formas. Centrándose en el perfil del hostigador, para el 82% de los mismos la agresión no involucraba ningún tipo de cuestionamiento. Siendo que, el 6% era agresor presencial, un 8% era ciberagresor y un 4% agredía de ambas formas. Rasset (2019) concluyó que en su trabajo no se hallaba una superposición entre victimización y cibervictimización. Esto indicó, que el ciberbullying no es una mera extensión del bullying. Asimismo explicitó que las consecuencias en relación a problemas emocionales, eran más negativas para las víctimas presenciales. Estas, puntuaron más bajo en autoestima y más alto en estrés, a razón de que la situación no era fácilmente evadible, como bloquear a un agresor por las redes sociales (como lo podría realizar una víctima de ciberbullying). En cambio, la polivictimización, es decir el hecho de ser agredido en ambas formas, se relacionó significativamente con los puntajes más altos en sintomatología de orden psicológica, dificultades académicas, consecuencias físicas y sociales. Por otro lado, los ciberagresores, a raíz de las ventajas que les concede el anonimato, mostraron baja depresión, mayor agresividad, menor grado de conciencia, niveles superficiales de interacción social y conductas antisociales similares a los agresores presenciales (Rasset, 2019).

Por otro lado, el trabajo empírico de diseño descriptivo de Plata, Riveros y Moreno (2010), tuvo como objetivo identificar posibles asociaciones entre autoestima y empatía, en un grupo de 57 adolescentes de entre 12 y 16 años. Los mismos fueron

caracterizados como observadores, víctimas y victimarios de una situación de bullying en una institución educativa del municipio de Chía, Colombia. En cuanto a esto, aclararon que la mayor parte de los trabajos revisados se centraron solamente en las víctimas o en los victimarios, dejando de lado a los observadores. En cuanto a estos últimos, los autores concluyeron que la autoestima del observador se elevaba mientras se identificaba con el grupo agresor, en tanto que decrecía su empatía con la víctima. La primera explicación que ofrecieron los autores al respecto, se relacionó con cierta falencia de conciencia emocional en los mismos. De acuerdo a lo analizado, los observadores se mostraron menos permeables a las emociones de los otros, tendiendo a sesgar sus percepciones y mostrándose menos sensatos en cuanto a la modulación cognoscitiva de su emocionalidad. La segunda posible explicación, fue que estos se caracterizaban por evadir de las situaciones agresivas; protegiéndose de los hostigadores y desentendiéndose de los acontecimientos. Aun así, no pudiendo evitar ser cómplices de la situación de abuso de las víctimas. Razón por lo cual, según los investigadores, resulta importante iniciar con la población objeto (víctimas, victimarios y observadores) un programa que contemple la prevención de conductas agresivas y la promoción de conductas proactivas dentro del entorno académico, en relación a esta problemática (Plata, et al., 2010).

Continuando con esta línea, el artículo de Naranjo y González (2012), procuró una exploración bibliográfica y conceptual acerca del estado de investigación de la autoestima. Dicha revisión, permitió concluir que el auto-concepto, la autoestima y la percepción de auto-valía son tres conceptos fuertemente relacionados entre sí. Siendo la autoestima, un componente global del auto-concepto determinada por el contexto y pasible de fluctuaciones en relación a las contingencias de la vida; la misma se encuentra afectada por la percepción de la capacidad de los adolescentes para responder en forma asertiva o no, a las situaciones que se les presentan. Consideran que la

autoestima produce efectos en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. Por lo tanto, una autoestima alta se encuentra asociada con una percepción menos negativa del estrés cotidiano, construyen juicios mayormente centrados en lo positivo de las experiencias transitadas y, desarrollaran una mayor capacidad de afrontamiento (creatividad, persistencia y compromiso) ante estas (Dumont y Provost, 1999; citado en Naranjo y González, 2012). A raíz de lo descripto, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a la presión de sus pares y construyen lazos afectivos y sociales duraderos. El hallazgo presentado por los autores radica fundamentalmente en tres puntos. El primero, se relaciona con que entrada la adolescencia los varones presentan una autoestima más elevada que las mujeres y más relacionada con los logros personales, midiéndose con los pares del mismo sexo. En cambio, las mujeres de estas edades se evalúan a sí mismas en función de la aprobación de los otros significativos. El segundo, consistió en explicitar y profundizar los efectos de la deficiencia de autoestima. En relación a esto, destacaron: problemas conductuales, emocionales y de salud que afectan el ajuste psicológico y social manifestándose a través de violencia relacional física y psicológica, tanto padecida como perpetrada. Por último, los autores se centraron en los factores que resultan relevantes para gestionar programas de intervención. La implementación de los mismos, en líneas generales ha decantado en efectos positivos en la medida de autoestima, la merma de la ansiedad (estado y rasgo), la concreción de habilidades sociales duraderas y una mayor capacidad para la resolución de problemas en los participantes (Naranjo y González, 2012).

Comenzando a establecer conexiones con la tercera variable de la presente investigación, la personalidad, se presenta la revisión investigativa llevada a cabo por Santander (2012). Esta consistió en describir la psicología de la víctima, del observador y del agresor en situaciones de intimidación escolar; en las que encontró una pauta circular en relación a los hechos. Caracterizó al intimidador o agresor, como una

persona que presentaba una conducta disocial evolutiva, con superioridad física respecto a la víctima y dificultades en la integración escolar. En cuanto a la forma de ejercer poder y maltrato, algunos ejercían una violencia indirecta, racional, consciente y controlada; y otros de tipo más impulsivo, vinculada con la agresión física directa y explosiones de ira descontrolada. En relación a los objetivos del hostigador, entre ellos se detectó mejorar su autoestima obteniendo refuerzo social para su comportamiento entre sus seguidores y observadores pasivos. Otro, se relacionó con la búsqueda de diversión hallada en la gestión de sus actos de humillación para con la víctima y en resolver conflicto a través del poder, mostrando poca tolerancia a las diferencias y la plena ausencia de evaluación negativa de sus acciones. En cuanto a la víctima, resultaron usuales las dificultades emocionales y las sensaciones de pánico y temor, originadas por la idea de que algo malo le podría pasar. Santander (2012) también identificó entre ellos, estudiantes con cuadros de stress postraumático y depresión. Advirtiéndose, en relación a su personalidad, esquemas mentales en los que predominaba una baja autoestima, ideas irracionales, desconfianza, inseguridad y desesperanza; todas ellas sostenidas en la creencia de ser merecedores de maltrato. Situación esta, a la que se sumó la prevalencia de un sistema familiar ciego ante las necesidades psicológicas y personales del adolescente, en donde resultaba frecuente encontrarse con padres sobreprotectores que no generaban recursos de defensa en sus hijos; díadas parentales negligentes o permisivas; y familias violentas y agresivas, que propiciaban en sus hijos conductas de sumisión y aceptación de maltrato. En cuanto al observador, espectador y testigo de hechos de hostigamiento e intimidación, generalmente presenciaba la situación de intimidación en forma pasiva, sin intervenir, mediar o denunciar. De esta manera, se convertía en cómplice (Avilés, 2009; citado en Santander, 2012). En este sentido, se hizo referencia a tres tipos de observadores: el indiferente o insensible ante la situación; el amoral que consideraba que la víctima

merecía dicho maltrato y el observador culpabilizado, que podría aterrarse ante la situación pero no denunciaba por temor a quedar luego en el mismo lugar de la víctima. El autor concluye que dentro de la intimidación escolar, el agresor, víctima y observador, presentan ciertos patrones psicológicos, cognitivos, emocionales y físicos, que suscitan una complejidad de roles que perpetúan el fenómeno de intimidación escolar. Por lo tanto, consideró necesario continuar investigando la personalidad de los mismos y confeccionar programas de intervención de tipo interdisciplinario (familiar, clínico, social y educativo) con el fin de transformar dichos patrones (Santander, 2012).

Siguiendo esta línea, Gerosa (2016) planteó como interrogante la posibilidad de relación entre la llamada Teoría de los Cinco Factores de la Personalidad (Costa & McCrae, 1996; citado en Gerosa, 2016), la autoestima y el rendimiento académico, en sujetos de entre 13 y 18 años, estudiantes de enseñanza media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El investigador explicitó que los individuos se relacionaban con el ambiente a través de ciertos patrones de pensamiento, sentimientos y conductas, que se desprendían de los rasgos de personalidad constituidos en sus primeras etapas de socialización (Rosenberg, 1989; citado en Gerosa, 2016). Por tanto estos últimos, según comentó, son los que modelan las estructuras psicológicas que encausan su comportamiento. Además puntualizó, que el factor de la personalidad descripto como responsabilidad, resultó ser un predictor del buen rendimiento académico, entre otros rasgos de la personalidad que conllevarían a posibilitar tener éxito, o no, en cuanto a acercarse a los estándares que promueven los ideales culturales adquiridos en las distintas etapas del ciclo académico de los adolescentes (Simkin & Becerra, 2013; citado en Gerosa, 2016). Por otro lado, puso en tela de juicio las consideraciones relacionadas con concepciones meritocráticas que plantearon que una alta autoestima reside en ser eficaz y superior a los demás; y como contracara, una baja autoestima implicaría el riesgo de ser inútil, fallar como individuo y carecer de cualidades que

hacen a una persona digna y valiosa. Recorriendo sendas investigaciones al respecto, concluyó con la idea de que la autoestima en la etapa adolescente se encuentra inexorablemente ligada al desempeño académico y al fracaso escolar, pero que en ciertos trabajos teóricos no se advierten semblantes (Gerosa, 2016).

2 Marco teórico

Para hacer referencia a la relación de la práctica del bullying, la autoestima y la personalidad, es menester ubicar estos conceptos y caracterizarlos en la etapa que resulta ser el eje de este trabajo, la Adolescencia.

2.1 Adolescencia

2.1.1 Definición conceptual

Desde la Organización Panamericana de la Salud, (OPS); (citado en Pérez, y Santiago; 2002) la adolescencia, es el período de la vida que va desde la pubertad hasta la edad adulta y puede ser dividido en tres etapas: adolescencia temprana, generalmente entre los 10 y 13 años de edad; adolescencia media, entre los 14 y 18 años de edad; y adolescencia tardía, entre los 19 y 24 años de edad. Además del crecimiento fisiológico, estos años resultan ser claves para el desarrollo intelectual, psicológico y social del individuo. La consecución de estos procesos, propicia que el adolescente forje su identidad y pueda prepararse para la vida adulta (Pérez, y Santiago, 2002).

El concepto de adolescencia es una construcción social. Durante gran parte de la misma, los púberes pueden ir más allá en algunas áreas del desarrollo que en otras. Es hacia el final de la adolescencia que el desarrollo intelectual, emocional y social se emparenta en forma armónica al desarrollo físico. A partir de las representaciones que cada sociedad construye en relación a este concepto, se definirán las responsabilidades y derechos que marcarán el proyecto de vida de cada adolescente (Barrón, Castilla, Casullo y Verdú, 2002; Hasicic, 2013).

Se considera exitoso el pasaje de la niñez a la adultez, si el sujeto completa una serie de cambios que se encuentran relacionados con el área biológica, cognitiva, moral, afectiva y social por las que atraviesa. Esto incluye, cierto cumplimiento de las

expectativas de la cultura a la que pertenece, entre las que generalmente están incluidas sus aspiraciones personales. El hecho de que estos cambios se efectivicen, le permitirá adquirir una identidad propia y cierta independencia emocional y económica de los padres (Urresti, 2000).

Durante este período de desarrollo podrá ir elaborando su propio sistema de valores, el cual devendrá en un comportamiento socialmente responsable. Finalmente, le queda por delante la realización de un proyecto de vida personal (Callabed, Comellas y Mardomingo 1998, citado en Stassen Berger, 2007).

El mencionado periodo de desarrollo, resulta ser entonces una etapa caracterizada por cambios continuos y abruptos (Urresti, 2000) que pueden ocasionar estrés, ya que las exigencias psicosociales producidas en el transcurso de este proceso evolutivo, impactan en el desarrollo psicológico del sujeto produciendo efectos en la confianza de sí mismo, timidez y ansiedad, afectando además su sentimiento de eficacia y autoestima (Barrón, et al., 2002). El periodo conflictivo, no sólo es interior al adolescente que transita dichos cambios, sino que además afecta su entorno inmediato (Urresti, 2000).

2.1.2 Adolescencia y salud

El conflicto, el mal humor y los impulsos sexuales aumentan durante la adolescencia (Arnett, 1999, en citado en Stassen Berguer, 2007) y las hormonas están vinculadas a estas reacciones, teniendo su correlato en los cambios emocionales.

A pesar de que ciertos cambios puberales están marcados por patrones genéticos, tanto en varones como en mujeres (Stassen Berguer, 2007) otros ritmos de cambio se encuentran determinados por factores socio-ambientales. El peso, por ejemplo, es uno de ellos, los niños bien alimentados transitan en forma más armoniosa su cambio puberal. Ese factor es más obvio en niñas que en varones. Otro factor que influye en la pubertad es el estrés, afectando la producción de hormonas durante todas las etapas de

la vida (Sánchez, Rocha, y Ramos, 2008). A los factores críticos de la pubertad se le suman una serie de riesgos relacionados con el sexo prematuro, el embarazo adolescente, el abuso de drogas, tabaco y alcohol, las dietas inadecuadas, probables accidentes y las relaciones sexuales sin protección, entre otros (Hasicic, 2012).

Los mencionados factores resultan ser un precedente probable de desvalimiento psíquico, generando trastornos de ansiedad, depresión y conflictos con adultos; incluidos el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, el trastorno disocial, la ansiedad y la depresión (Turner, 2004, citado en Stassen Berguer, 2007). Desde ya, la expresión de cualquier característica humana puede ser nociva o útil según las condiciones psicosociales bajo las cuales se desarrollan.

2.1.3 El pensamiento adolescente

En los diferentes establecimientos educativos los púberes pueden expresar, si su entorno lo permite, conductas pro-sociales. Hablamos de un entorno favorecedor, cuando han tenido una familia que les ha facilitado la regulación emocional y si la escuela es vivida como un espacio que promueve las transiciones que suponen el desarrollo de la manera más funcionalmente posible (Walker, 2002, citado en Stassen Berguer, 2007).

El pensamiento adolescente, fue observado y conceptualizado por Jean Piaget (1965; citado en Dávila, 2004), quien lo denominó como *estadio de pensamiento operacional formal*. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo o intelectual en la adolescencia, se modelan profundos cambios cognitivos que permiten que la actuación intelectual del adolescente se acerque cada vez más al modelo del tipo científico y lógico. En dicho estadio, el adolescente puede considerar los conceptos lógicos y las posibilidades que no se pueden observar (Dávila, 2004). Pueden prescindir de lo concreto, ya que son

capaces de pensar operaciones cuyos números son irreales, pueden hipotetizar y emplear abstracciones, que en los estadios de pensamiento anteriores era imposible. Así es como, de la mano del pensamiento hipotético deductivo, los adolescentes parten de soluciones posibles y avanzan hasta determinar cuál es la solución real (Stassen Berguer, 2007).

A pesar del tipo de pensamiento planteado en el párrafo anterior, es decir, la posibilidad de pensar intensiva, sistemática y analíticamente; los adolescentes prefieren la sencillez y rapidez del pensamiento. De esta forma, optan por hacer uso de economía cognitiva (Gigerenzer, 1999, citado en Stassen Berguer, 2007).

Junto al desarrollo cognitivo, comienza a configurarse el razonamiento social, construido a partir de procesos identitarios individuales, colectivos y sociales. Este razonamiento permite al adolescente la comprensión del sí mismo, y a su vez, la interpretación e internalización de las costumbres propias de su sociedad; adentrarse en nuevas relaciones interpersonales y participar en las distintas instituciones de las cuales formará parte activa, integrándose en los principios de orden social y moral con la consecuente construcción de valores (Moreno y Del Barrio, 2000, citado en Dávila León, 2004).

2.1.4 El adolescente y su entorno social

A diferencias de la niñez, los adolescentes tienen una elevada autoconsciencia de los que les ocurre, produciéndoles fascinación, horror y emoción (Stassen Berguer, 2007). Para Carvajal (1993) la adolescencia, como etapa del desarrollo, ha sido definida a partir de las crisis que la caracteriza y requiere un gran esfuerzo de adaptación por parte del sujeto adolescente, ya que enfrenta grandes cambios en un corto período de tiempo (Urresti, 2000).

En este período, su vida social se amplía extendiéndose hacia afuera del núcleo endogámico, incluyendo amistades con miembros del mismo sexo, del sexo opuesto, diferentes grupos sociales y étnicos y otros adultos, como maestros o entrenadores deportivos. No todos los adolescentes entran y salen de la adolescencia a la misma edad o muestran estas mismas conductas, ya que los elementos culturales propios de cada cultura suman su impronta al igual que el factor histórico (Urresti, 2000).

En el periodo que nos ocupa, los adolescentes tratan de imaginar lo que los demás piensan sobre ellos y esas hipotetizaciones las asumen como reales, sintiéndose ocasionalmente juzgados por una audiencia imaginaria. A ello, se lo llama egocentrismo adolescente (Stassen Berguer, 2007). Este egocentrismo se vislumbra más aún en el plano social, pudiéndose traducir como la dificultad para pensar desde la perspectiva de los otros, diferenciando esas concepciones de las propias. Por eso los adolescentes, comúnmente toman las actitudes ajenas como algo personal.

2.2 Autoestima

2.2.1 Desarrollo de la Autoestima

La autoestima se construye en el marco del proceso de socialización. El agente socializador por excelencia es la familia. Posteriormente, el grupo de pares, los medios masivos de comunicación y las instituciones religiosas, educativas o deportivas a las que asiste el sujeto principalmente a lo largo de la infancia, su adolescencia y juventud (Gerosa, 2016).

La autoestima, es un componente global del auto-concepto. Siendo modelada de acuerdo al contexto, se observan en ella, en el transcurso de la infancia a la adolescencia, una serie de fluctuaciones. Estas últimas generan ciertos correlatos, tanto en el estilo cognitivo como en las conductas de afrontamiento de los púberes.

Asimismo, y como efecto retrospectivo, también repercute sobre ella la capacidad del individuo para responder en forma asertiva o no, a las contingencias que se le presentan. (Naranjo y González, 2012).

Es decir, los agentes que forman parte del contexto inmediato y mediato del sujeto en sus primeros años, le transmiten un estilo característico de vida. Dentro de este último se encuentran acuñados ciertos valores y un sistema de creencias e ideales que, implícitamente, propician las bases para su autoevaluación. En este sentido, Gerosa (2016), transmite una perspectiva antiesencialista al considerar que las personas van construyendo durante la socialización, una interpretación acerca de quiénes son y cuál es su lugar en la sociedad de la cual forman parte.

Continuando con esta línea, algunos autores observaron que la autoestima en el periodo de la adolescencia se encuentra asociada al desempeño académico y también al fracaso escolar. En este sentido, los cambios abruptos percibidos por el sujeto en relación al modelo evaluativo presentado por las instituciones formadoras en la vida escolar, influyen de manera directa en la autoestima del adolescente (Gerosa, 2016). Sumado a esto, en una sociedad meritocrática como en la que vivimos, mantener una alta autoestima reside en ser eficaz y superior a los demás. Lo cual, como contrapartida, conlleva el riesgo de fallar por el hecho de carecer de las cualidades que hacen a una persona digna y valiosa, si el adolescente no se ajusta a este modelo sin semblantes (Enrique y Muñoz, 2014; citado en Gerosa, 2016).

2.2.2 Autoestima e identidad

La autoestima alude a la valoración que la persona hace de sí misma. De acuerdo a lo planteado, describe tanto la actitud general o global hacia uno mismo, como las vinculadas a ámbitos más puntuales (Rosenberg, 1989). Especificando, un sujeto podría mostrar puntuaciones significativamente elevadas respecto a sí mismo en el ámbito

familiar y puntuar por debajo de la media en relación a su imagen en el ámbito académico, o viceversa; de acuerdo al aspecto que se evalúe (Estévez et al., 2006).

La autoestima, el autoconcepto y la autoimagen, forman parte de la construcción de la identidad personal del sujeto. Esta última, le posibilita el mantenimiento de una imagen relativamente estable prolongada en tiempo y espacio, a través de la cual puede mediar con su entorno. En este sentido, el autoconcepto se encuentra mayormente relacionado con las actividades del individuo y con las funciones cognitivas involucradas con ellas, como lo son las percepciones, imágenes y memorias, entre otros. Por otra parte, la autoestima se describe como el juicio emocional que el individuo le otorga a dichas cogniciones y actividades. El periodo más vulnerable para la autoestima es entre los 12 años para las adolescentes y 14 años para los chicos, ya que en estas instancias suelen ser más permeables al juicio de sus pares (Plata et al., 2010).

De acuerdo a esto, la construcción de la identidad de los adolescentes involucra factores individuales, biológicos, sociales y temporales; imprescindibles para su desarrollo. Estos, modelan sus conductas, pensamientos, actitudes y emociones, que a su vez se retroalimentan de los intercambios con el medio. Este proceso es permanente, conlleva reelaboraciones profundas y constantes, y a pesar de esto, permite cierta estabilidad. Sin embargo, en la etapa de la adolescencia es donde se observa cierta vulnerabilidad y mayores dificultades. Las crisis transitadas, generan cambios que provocan inestabilidad en su autoestima. Por lo tanto, el sostén de los otros significativos, resulta necesario para que el adolescente se perciba como un individuo valioso que avanza hacia el futuro. Los que no lo obtienen, en cambio, quedan oprimidos y pasivos ante su sufrimiento, pudiendo llegar a suscitarse consecuencias nocivas para su salud integral, afectándose el abanico de sus posibilidades. Las burlas por parte de los pares, los conflictos intrafamiliares y la desconfianza padecida desde

niño, generarían manifestaciones de rechazo de sí mismo y del entorno, pudiéndose convertir en una víctima potencial de bullying (Chala y Matoma, 2013).

Por otra parte, Estévez, et al., (2006) explica que una alta autoestima propiciaría la construcción de lazos afectivos de calidad y óptimas relaciones interpersonales, entre las cuales la violencia no tendría lugar. Sin embargo, al puntualizar esta descripción indicaron que los resultados no son tan lineales (Estévez, Martínez y Musitu, 2006).

2.2.3 Efectos del estilo de crianza en la autoestima

Como se ha venido planteando, el desarrollo emocional del niño y adolescente se encuentra determinado por diferentes factores. Uno de ellos, es el estilo de crianza. De modo que, si dicho estilo se asocia a patrones de comportamientos agresivos o por el contrario, a patrones positivos por parte de las figuras parentales; esto afectará su desarrollo emocional fortaleciendo o debilitando su autoestima (Plata, et al., 2010).

En tanto las figuras parentales propicien patrones negativos de crianza dentro de este proceso de valoración emocional, los adolescentes harán evaluaciones negativas sobre sí mismos y sobre su grupo de pares, configurándose con frecuencia en forma de acoso escolar (Plata et al., 2010).

2. 3 Bullying

2.3.1 Definición conceptual

La situación caracterizada como bullying comprende diferentes formas de agresión intencionada y repetida, adoptada por uno o más sujetos contra otro u otros, los cuales son heridos o dañados; en una relación en la que prima una asimetría de poder. Las acciones intimidatorias pueden ser directas o indirectas, y presentar componentes de agresión física, verbal, social o quizás, una mezcla de ellas (Lopes Neto, 2005). Es necesario aclarar que las distintas situaciones en las que se refleja la problemática que

nos ocupa, no es sólo propia de un determinado nivel socioeconómico o sociocultural. Tampoco responden a algún sexo en particular o a un grupo etario específico. Si bien ocurre en distintos contextos, se ha observado en el correr de los últimos años, un aumento escalonado de la misma en el ámbito escolar (Olweus, 1993; Aristimuño y Noya, 2015).

Más allá de los diferentes términos que se utilizan para describir el término bullying (acoso escolar, hostigamiento, intimidación, etc.), algunos autores han determinado una serie de clasificaciones con el objetivo de deslindar su discernimiento (Calbo et al., 2009). En relación al tipo de acto violento perpetrado, este puede haberse llevado a cabo de forma directa o indirecta. La primera, discurre entre agresión física, abuso sexual, maniobras extorsivas, agravios y apodos de órdenes racistas o centrados en la imagen física del hostigado, y el robo o averías de sus objetos personales. La segunda, se manifiesta como la exclusión del sujeto del grupo con expresiones en relación a su imagen y apodos denigrantes (Calbo et al., 2009; Olweus, 1993). Otra forma de clasificar el acoso escolar es en función al rol asumido por los participantes. Éstos, pueden ser determinados como víctimas, agresores, víctimas / agresores o testigos (Dawkins, 1995), lo cual se desarrollará en los siguientes apartados.

2.3.2 El escenario social

Según Calbo et al., (2009) diversos en adolescentes de entre 12 y 15 años involucrados en situaciones de hostigamiento, ya sean víctimas o victimarios, han presentado dificultades en las bases de su socialización primaria. Algunas explicaciones refieren a cambios en la estructura y funcionamiento de las familias, en las que la diferencia generacional ha sido velada. Otras apuntan al creciente individualismo y consumismo reinante en las sociedades posmodernas. Además, se observa en los jóvenes, una disminución del contacto físico directo acompañada con una alta

exposición a las redes sociales electrónicas. Entre otras posibles causas, en las últimas décadas, se ha sumado la ausencia de figuras parentales en los hogares (o los representantes de ellas), inmersas en intensas jornadas laborales (Breivik y Olweus, 2006). Propiciándose de esta manera, cierta convivencia disfuncional, donde son vulnerados los derechos de los involucrados (Calbo et al., 2009). Dawkins (1995), adiciona a los posibles factores causales explicitados, algunos propios de la personalidad del agresor: impulsividad, hiperactividad, déficit de atención y bajo rendimiento escolar.

Por lo tanto, las condiciones familiares, atravesadas por factores económicos, sociales y culturales en las que han crecido los adolescentes, explicarían su hostilidad hacia el entorno. Entre ellas, la actitud emotiva de los padres en los primeros años de vida, fluctúan entre el grado de permisividad ante conductas agresivas, y exabruptos emocionales violentos junto al empleo de castigos físicos para manejarlos (Aristimuño y Noya, 2015).

En el contexto de la institución educativa, las manifestaciones asimétricas de hostigamiento abarcan golpes, robos, insultos y/o exclusión social hacia un sujeto o un grupo, de manera repetida en cierto lapso temporal. Dicha situación, denominada bullying, fue calificada como una patología relacional que afecta tanto a la víctima como al agresor y al observador (Olweus, 2006; Calbo et al., 2009).

Un hallazgo que suele encender la alarma en las instituciones educativas, aunque luego de consumados los hechos, es que la presencia de los profesores generalmente no resulta disuasiva de las situaciones de hostigamiento. Quizás, algunas respuestas puedan encontrarse en las condiciones laborales de los docentes, el tamaño de los grupos que deben manejar, la carencia de capacitación para generar ciertos acuerdos de convivencia en las instituciones, el vacío normativo que impide especificar el grado de

responsabilidad que le cabe a cada uno de los actores, la falta de involucramiento de la familia para tratar de resolver en forma conjunta con las autoridades educativas estos inconvenientes y en las dificultades para la detección temprana de la deserción escolar, entre otros (Aristimuño y Noya, 2015).

2.3.3 Perfiles

a) El perfil del agresor

El perfil del agresor suele agrupar a personas populares, autoritarias y con conductas antisociales en relación con sus objetivos. Se ha observado también que estos adolescentes padecen maltrato parental, ausencia de límites por parte de los otros significativos, y en ciertos casos, escaso control de los impulsos. Acompañado esto, por baja tolerancia a la frustración, déficit de atención, hiperactividad y escaso rendimiento escolar (Dawkins, 1995; Calbo et al., 2009).

En este sentido, las investigaciones señalan que los niños suelen estar más implicados en situaciones de hostigamiento, tanto en el rol de agresores como en el de agredidos; y que la agresión es directa, ya sea verbal o física. En cambio en las niñas, la agresión es frecuentemente indirecta y registra la forma de exclusión social y difamación de la víctima (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1997; citado en Calbo et al., 2009).

De igual manera, Santander (2012), describe el perfil del intimidador como un alumno con ciertas dificultades en cuanto a la integración escolar, físicamente más vigoroso que otros, repitente y desmotivado en relación a su desempeño académico, con inconvenientes atencionales, conflictos en la concentración y la resolución de problemas. Adicionalmente, se han observado también problemas de conducta, un patrón de tendencia disocial evolutivo antes de los diez años y consecuentemente, en la

edad juvenil, participación en hechos de vandalismo y consumo de estupefacientes (Dot, 1988; citado en Santander, 2012).

Por su parte, Collell y Escudé (2004) identificó dos tipos de agresores, uno de tipo usualmente dominante y otro, generalmente ansioso. En relación al primero, este puede ser singularizado por la utilización de agresión proactiva de tipo cognitivo. Por lo tanto, sus representaciones contienen creencias e ideas que justifican su accionar, inculcando a la víctima por su supuesta debilidad. Agrega Olweus (1993), que en ellos prevalece una obsesión por el poder y la satisfacción por la coordinación de sendas de humillaciones hacia los hostigados. La organización de su accionar radica en un plan oculto de la mirada de los adultos responsables, aunque siempre cuenta con un grupo que lo protege y en relación al cual ejerce liderazgo.

Por su parte, el intimidador ansioso es reactivo, presenta explosiones de ira desbordante y una exigua competencia para la auto-regulación. Asimismo, dificultades en el procesamiento de la información y cierta tendencia a interpretar erróneamente como hostiles diversas situaciones. Por esta razón, es frecuentemente rechazado por sus pares (Collell y Escudé, 2004; Santander, 2012).

b) Perfil de la víctima

Cuando se habla de la víctima o de las víctimas objetivo de la agresión, se describe al sujeto destino del impacto físico o psicológico de la agresión. Generalmente, estos asumen un rol pasivo sin oponer acciones o respuestas a los ataques, ocupando un lugar de vulnerabilidad que propicia que un agresor activo ejerza sobre él cierto poder (Olweus, 1973). Dichas acciones, además, tienen la característica de repetirse en el transcurso de un ciclo temporal. Suelen ser víctimas potenciales de bullying, personas que por sus características físicas, sus rasgos étnicos, la orientación sexual y edad quedan ubicadas en una posición de asimetría con el hostigador (Dawkins, 1995).

De acuerdo a lo expresado por Olweus (1998) la persona habitualmente hostigada, suele ser un tipo de adolescente más ansioso e inseguro que sus pares, con baja tolerancia a la frustración, sensible, con escasa autoestima y tranquila. En las situaciones en las que son agredidos, reaccionan replegándose emocionalmente y alejándose. Otra de las particularidades a señalar, se relaciona con una baja inteligencia emocional y las escasas habilidades sociales para manejar estos hechos (Olweus, 1998; Calbo et al., 2009).

De acuerdo a lo expuesto por Santander (2012) presentan dificultades emocionales, sobrellevando la situación mediante sensaciones de pánico y temor que podrían considerarse desmesurados. En cuanto a su personalidad, se observan esquemas mentales con autoestima y autoconcepto negativo, ideas irracionales, desconfianza, inseguridad, profunda soledad, desesperanza; y tendencias suicidas (Olweus 1998). En algunos casos, existe a su vez la certeza de merecimiento de maltrato, que en cierta forma justifica la acometida del agresor. En dichos casos, profundizada la situación, y no percibiendo el sujeto apoyo por parte de su familia ni de las autoridades escolares, suelen generarse en el adolescente trastornos psicoafectivos de consideración (Santander, 2012).

Lo cierto es que, por sus familias son caracterizados como sujetos tranquilos, inteligentes y colaboradores; desconociendo usualmente, su posición de víctimas. Por lo tanto, es necesario indagar cuáles son las razones por las que una familia no puede o no quiere registrar esa condición, hasta que los límites resultan insoportables y desbordan al adolescente. Una posible respuesta es la explicitada por Santander (2012) describiendo a estas familias como ciegas ante los acontecimientos. Se trata de padres negligentes, ausentes y excesivamente permisivos o por el contrario, de autoridades parentales sobreprotectoras que encapsulan el proceso de madurez de sus hijos. Por lo

tanto, la ausencia de un ambiente de apoyo comunicativo y afectivo, propician en el hostigado pensamientos de soledad y tristeza, encontrándose sin herramientas como para solicitar ayuda (Santander, 2012).

Asimismo, se detectaron dos patrones de víctimas. El primer tipo se relaciona con el hecho de detentar una posición pasiva o receptora. Este tipo de personalidad se caracteriza por la indefensión y el hecho de mantenerse aislada, observándose en ella una autoestima negativa, prevaleciendo estados de ansiedad y temor en forma permanente; con inciertas posibilidades de socialización. El segundo patrón, definido como víctima reactiva o provocativa, incluye personalidades explosivas y pasionales, pero con escasos recursos físicos para disuadir a su agresor (Martínez & Casares, 2005). Algunos autores, también han encontrado relaciones con la edad y la diferencia de contextura física de la víctima en relación al agresor (Olweus, 1993). Lo preocupante, en definitiva, radica en las consecuencias que la agresión suscita en la vida adulta de los individuos que padecieron esta clase de hostigamiento: estrés social crónico, depresión, ansiedad y baja autoestima (Calbo et al., 2009).

c) Perfil del observador

Los observadores son los testigos pasivos de las situaciones de acoso escolar. Los mismos, usualmente no se encuentran involucrados en la intimidación aunque observan pasivamente dichos eventos; formando parte de un secreto grupal, con el fin de protegerse de la persona violenta y encubriendo por tanto a los acusados (Lopes Neto, 2005).

Esta figura es también caracterizada por Santander (2012) como el observador: espectador y testigo del acoso. Sin embargo, adquiere el rol de cómplice pasivo ya que no interviene mediando, denunciando o defendiendo a la persona agredida. Muñéndose de distintos argumentos, prevalece en ellos miedo ante el agresor o el desinterés por el

agredido. En relación a esta última postura, se encuentra el observador indiferente o insensible y el observador amoral. Según su razonamiento, la persona agredida merece ser maltratada (Avilés, 2009; citado en Santander, 2012). Asimismo, el autor, ha incluido en este grupo al tipo de agresor secuas. Este pertenece al grupo de los agresores, aunque no es el líder a falta de recursos cognitivos, físicos o técnicos. A pesar de esto, acuerda con el hostigamiento propinado y así se convierte en un fiel seguidor del cabecilla (Avilés, 2009; citado en Santander, 2012).

2.4 Personalidad

2.4.1 Teoría de la Personalidad de Eysenck

El Modelo Psicobiológico de Eysenck, es definido como un modelo disposicional, dimensional, jerárquico y psicobiológico de la personalidad. Luego de profundizar en el trabajo de Galton, Spearman y Thurstone, el autor adoptó el análisis factorial como uno de los principales métodos de contrastación de sus postulados teóricos sobre personalidad e inteligencia (Eysenck, 1947; 1952; 1982; 1990; citado en Schmidt et al., (2010). Otros procedimientos fueron igualmente importantes para la contrastación de sus hipótesis: diversos estudios genéticos, biológicos, fisiológicos e investigaciones longitudinales transculturales y de análisis criterial, entre otros (Schmidt et al., 2010).

El carácter para Eysenck y Eysenck (1985) denota el sistema parcialmente estable de la conducta conativa (voluntad) de un sujeto. El temperamento, concepto central en su teoría, refiere a la conducta emocional del mismo. El intelecto, explica los patrones cognitivos del sujeto; en tanto que el físico, resulta ser sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendócrina.

De esta forma, Eysenck definió a la personalidad como una organización relativamente constante y perdurable del carácter, temperamento, intelecto y físico de

un individuo; que determina la manera de adaptarse a su contexto inmediato o mediato (Eysenck, Barrett, y Eysenck, 1985).

El modelo delineado por dicho autor es jerárquico. Lo cual, se describe por el hecho de que en un primer nivel se encuentran las acciones del individuo (respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales del sujeto). En segunda instancia, sus reacciones más frecuentes y, en tercer término, los patrones de conducta que de ellas se desprenden. Consecuentemente la correlación de rasgos, propician la generación del cuarto nivel, las dimensiones básicas de la personalidad; siendo estas últimas las que determinan los niveles inferiores (Eysenck y Bordas, 1982).

Siguiendo esta línea, también es caracterizado como un modelo Psicobiológico, porque otorga la posibilidad de examinar los mecanismos biológicos que subyacen a las dimensiones de personalidad. Dichas dimensiones, independientes entre sí, confluyen en lo que podría denominarse una disposición; que otorga cierta estabilidad y sustento a las acciones, emociones y el estilo cognitivo del sujeto. Por medio de ésta, el individuo enfrenta las distintas contingencias que se presentan a lo largo de su vida (Eysenck, et al., 1985).

Finalmente, la de Eysenck es además una teoría dimensional. Propone en este sentido, la existencia de factores de personalidad como dimensiones continuas, sobre las cuales pueden presentarse diferencias individuales (Mayor y Pinillos, 1989; citado en Schmit, 2010). De este modo, cualquier sujeto puede ser ubicado en ellas (Schmit, 2010).

Como resultado de lo expresado, propuso la existencia de tres dimensiones básicas de personalidad: Neuroticismo (N), Extraversión (E) y Psicoticismo (P). La primera (N), se encuentra relacionada con la inclinación a padecer trastornos de ansiedad y del estado de ánimo. Los rasgos por los cuales se la identifica son: ansiedad, angustia,

rigidez, ideas irracionales, timidez, tristeza, emotividad, baja autoestima y sentimientos de culpa. Eysenck, 1990; (citado en Schmidt, et al., 2005), estima que es la actividad del sistema límbico la administradora de esta dimensión.

La dimensión Extraversión, incluye los rasgos de sociabilidad, actividad, asertividad, exploración de sensaciones, despreocupación, liderazgo y espontaneidad (Eysenck, 1990; citado en Schmidt et al., 2005). Para este investigador, la diferencia entre un sujeto introvertido y otro extrovertido, puede situarse en el nivel de actividad del circuito retículo-cortical; siendo más alto para los introvertidos (Schmidt et al., 2005). Eysenck y Eysenck (1985) destacaron dos rasgos centrales en esta dimensión: la sociabilidad y la tendencia a la acción.

En cuanto a la dimensión Psicoticismo, Eysenck y Eysenck (1987) explicitan que son las puntuaciones extremas las que indican una predisposición del individuo para la psicosis y el trastorno antisocial de personalidad. Los rasgos característicos de la mencionada dimensión son detalladas por el autor en relación a personalidades agresivas, frías, hostiles, egocéntricas, impulsivas, antisociales, creativas y con escasa empatía. Como contrapartida, un individuo con bajo Psicoticismo sería altruista, empático, responsable, sociable y convencional (Eysenck, 1990; citado en Schmidt et al., 2005).

Hacia el final de su vida, Eysenck (1997; citado Schmit et al., 2010) diferenció dos clases de impulsividad. La primera, caracterizada por la falta de previsión y escaso control de impulsos, aunque la persona resulta ser consciente de tales hechos. La segunda, definida como osadía, atrevimiento, el desconocimiento de ciertos riesgos y de las consecuencias negativas de sus actos (Schmit et al., 2005). Luego de sendos intentos, la mencionada dimensión no registró una distribución normal en la mayoría de los estudios. Además, otras dificultades se fueron detectando: baja confiabilidad, bajo

rango de puntuaciones y desviaciones estándares casi idénticas a las medias (Eysenck y Eysenck, 1994; citado en Schmidt et al., 2005). Atendiendo a las duras críticas que recibió la dimensión Psicoticismo, Eysenck presentó en 1985 una versión revisada del EPQ (conocida como el EPQ-R) que no logró superar algunos de los problemas métricos que presentaba la subescala (Eysenck, Eysenck y Barrett, 1985; citado en Schmit et al., 2005).

2.4.2 La personalidad en la adolescencia

La personalidad es el conglomerado de características, pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos en la conducta de cada individuo. La misma posee la condición de ser relativamente estable a lo largo del ciclo vital y por tal razón, define las características únicas de cada sujeto en relación a su manera de responder a las diferentes situaciones que se le presentan (Magaña, 2014).

Cada persona tiene desde su nacimiento un legado en lo que refiere a su propia personalidad. Luego, el tiempo transcurrido en su entorno inmediato y mediato, y las circunstancias vividas por el individuo, sumarán sus aportes a la misma. De esta forma, la personalidad construida será fundamental para el desarrollo de las demás habilidades y para la integración del sujeto a los diferentes grupos sociales. (Alarcon, 1997; citado en Magaña (2014).

La adolescencia es una etapa transición entre la infancia y la adultez. Los adolescentes a través de su personalidad van sondeando espacios psicológicos y sociales, con el fin de hacerlos propios. Uno de los medios para conquistarlos, son las relaciones con sus pares. En la fluctuación entre el grado de aceptación social percibido y su comodidad personal, los adolescentes ensayan diversos cambios de conducta y formas de pensamiento; hasta que comienzan a materializar los aspectos con los que mejor se sienten. Esta tarea, no resulta sencilla para algunos de ellos (Magaña, 2014).

A los cambios socio-afectivos, físicos, cognoscitivos, la capacidad de reflexionar y el pensar sobre uno mismo, se suma el trabajoso hecho de aceptar una nueva imagen corporal (Magaña, 2014).

En un intento de agrupar algunas características personales de los adolescentes en el transcurso de este proceso, Voli (2010; citado en Magaña, 2014) ha definido tres patrones de personalidad. El patrón tipo A, se relaciona con un perfil de sujeto usualmente competitivo física y socialmente, para el cual la agresión resulta ser un arma adaptativa y generalmente son reconocidos como líderes. Hiperactivos, sociables, y comunicativos, estos se manifiestan de manera afectuosa. De acuerdo a la teoría de la extroversión de Eysenck, encuentran satisfacción en la medida en que consiguen un nivel óptimo de excitación cortical y su desempeño merma en cuanto no encuentran desafíos, aburriéndose. Los más introvertidos, encuentran un óptimo desempeño en la paz y la quietud (Voli, 2010; citado en Magaña, 2014).

El patrón de personalidad tipo B, agrupa a sujetos serenos, confiados, relajados y permeables a las emociones (incluidas las hostiles). Sin embargo, puede observarse en ellos cierto equilibrio emocional que puede considerarse saludable. (Voli, 2010; citado en Magaña, 2014).

Siguiendo esta línea, el patrón de personalidad tipo C, describe a una persona cooperadora, complaciente, conformista y laboriosa que procura evitar la confrontación; sorteando así emociones como el enfado o la ansiedad. Son comunes en ellos, la utilización de estrategias de afrontamiento como el desamparo y la desesperanza, la inhibición, la negación y la auto-agresividad. Asimismo, comparten las características descritas por Eysenck en relación al Neuroticismo, en tanto presentan dificultades para expresar emociones y sentimientos, poseen cierta tendencia a la depresión, y en cuanto a su apariencia son racionales y distantes (Voli, 2010; citado en Magaña, 2014).

SEGUNDA PARTE

EL PRESENTE ESTUDIO

3 Metodología

3.1 Pregunta de investigación

¿Existe relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad, en alumnos adolescentes de nivel secundario de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 años y que cursan sus estudios en una Institución Educativa privada de la localidad de Burzaco, Zona Sur del Conurbano Bonaerense, Argentina?

3.2 Objetivo general

Caracterizar a los adolescentes que componen la muestra, de acuerdo a los datos sociodemográficos obtenidos.

Analizar la relación Bullying, Autoestima y Personalidad, en alumnos adolescentes de nivel secundario de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 años y que cursan sus estudios en una Institución Educativa privada de la localidad de Burzaco, Zona Sur del Conurbano Bonaerense, Argentina.

3.3 Objetivos específicos

- Contrastar la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad en función al sexo de los alumnos.
- Analizar el vínculo entre Bullying, Autoestima y Personalidad de los adolescentes, en relación a la edad.
- Comparar la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad de los adolescentes, en función a la variable edad recodificada.
- Determinar la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad de los estudiantes, en relación al año de cursada.
- Analizar las relaciones entre Bullying, Autoestima y Personalidad de los adolescentes, de 4° y 5° año de cursada, en función a su orientación académica: Económica o Sociales.

3.4 Hipótesis

- H1. Los adolescentes de sexo masculino muestran valoraciones más altas en las conductas de acoso escolar directas: Robos, Hostigamiento verbal, Agresiones, Desprecio y Coacción.
- H2. Las adolescentes de sexo femenino muestran valoraciones más altas en las conductas de acoso escolar indirectas: Intimidación, Exclusión social y Restricción comunicacional.
- H3. Los alumnos de sexo masculino presentan una Autoestima más alta que las alumnas de sexo femenino.
- H4. Las alumnas de sexo femenino presentan puntuaciones más elevadas en Neuroticismo que los adolescentes de sexo masculino.
- H5. Los alumnos de sexo masculino presentan puntuaciones más elevadas en Extraversión que las adolescentes de sexo femenino.
- H6. En los alumnos del primer ciclo de enseñanza (12 a 15 años) se observa menor autoestima que en los adolescentes del segundo ciclo.
- H7. Los adolescentes del primer ciclo de enseñanza (12 a 15 años) presentan mayores conductas de Acoso escolar ligadas al Desprecio, la Agresión y la Coacción; en relación a los alumnos del segundo ciclo.
- H8. Los alumnos del primer ciclo de enseñanza (de 12 a 15 años) presentan un tipo de personalidad en la que predomina la Extraversión y el Temperamento Melancólico.
- H9. Los adolescentes del segundo ciclo (16 a 18 años) presentan un tipo de personalidad en la que predomina el Neuroticismo y el Temperamento Flemático.
- H10. Los estudiantes del segundo ciclo (4º, 5º y 6º año) con orientación económica muestran valoraciones más altas en las conductas de acoso escolar

directas: Robos, Hostigamiento verbal, Agresiones, Desprecio y Coacción que los alumnos del mismo ciclo con orientación en sociales.

- H11. Los adolescentes del segundo ciclo (4°, 5° y 6° año) con orientación económica evidencian una autoestima más alta, que los alumnos del mismo ciclo con orientación en sociales.
- H12. Los adolescentes del segundo ciclo (4°, 5° y 6° año) con orientación económica evidencian una personalidad con mayores rasgos de neuroticismo, que los alumnos del mismo ciclo con orientación en sociales.

3.5 Justificación y relevancia

3.5.1 Relevancia teórica

El Bullying es una preocupación universal, dada la gran proliferación de investigaciones al respecto (Calbo et al., 2009; Fajardo et al., 2014; Aristimuño y Noya, 2015; Tenorio, 2018; Reset, 2019). Por lo tanto, resulta necesario ahondar en esta temática para lograr especificarla y sumar aportes teóricos; ya que existe un desacuerdo en los hallazgos de investigaciones anteriores sobre su prevalencia en la escuela (Cabo et al., 2009). A estos efectos, se aspira a que la presente investigación que gira en torno a la relación entre dicho fenómeno, Autoestima y la Personalidad de los adolescentes, aporte material con el fin de despejar las desavenencias.

3.5.2 Relevancia práctica

Considerando el aumento significativo de casos de violencia en la escuela y el impacto que tiene éste sobre la autoestima y el rendimiento académico de los sujetos, inclusive en la vida adulta; este estudio intentará profundizar en la personalidad de los adolescentes a los efectos de colaborar con la posible detección y tratamiento tanto de los comportamientos agresivos como de victimización, asociados con el acoso escolar. Se aspira a que a través de los conocimientos obtenidos, se agilice de manera oportuna

la derivación de los adolescentes involucrados en situaciones de Bullying, a los equipos de profesionales pertinentes. De esta forma, será factible controlar la incidencia de estas conductas nocivas e implementar programas preventivos, jornadas informativas y encuentros con los padres de familia; enfatizando la relevancia de la comunicación afectiva tanto en el entorno familiar como en la institución (Tenorio, 2018).

3.5.3 Relevancia social

La adolescencia corresponde a una etapa del desarrollo humano en la cual suelen surgir retos y obstáculos de real importancia para los púberes. Entre ellos, la búsqueda y desarrollo de la propia identidad, la necesidad de pertenencia al grupo social, la conquista de su independencia y los respectivos cambios fisiológicos y cognitivos. Sumado a esto la responsabilidad escolar, la identificación de roles esperados a nivel familiar, escolar y social, y la construcción de un proyecto de vida (Tenorio, 2018). Estos acontecimientos requieren una capacidad de afrontamiento por parte de los adolescentes y de sostén por parte de los adultos significativos (padres, docentes, profesionales, etc.), con el fin de que los primeros puedan elaborar ciertas estrategias cognitivas y conductuales para lograr una adaptación estable y una transición efectiva a la vida adulta en la sociedad a la que pertenecen. Por lo tanto, la información que pudiera aportarse será útil para concientizar a los distintos actores que ejercen la función de apoyo, sobre la importancia de esta problemática en la salud mental de los adolescentes, dentro y fuera del ámbito escolar. De ahí que este trabajo, presente relevancia social (Tenorio, 2018).

3.6 Tipo de estudio

El tipo de estudio será descriptivo y correlacional. Descriptivo, ya que el propósito consiste en determinar el fenómeno sin intentar modificarlo, con el fin de especificar las características y perfiles del grupo de personas sometidas al análisis. Correlacional, en

cuanto se buscará medir el grado de relación existente entre dos o más variables, cuantificándolas en primer término y analizando dicha relación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

3.7 Tipo de diseño

Investigación cuantitativa, dado que se tiene el propósito de analizar una realidad objetiva a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos, para determinar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o problema planteado. Este, fue necesario para poder analizar los resultados de los cuestionarios que se aplicarían a los adolescentes. Por otro lado es básica, en vista de que no se busca la aplicación práctica de los descubrimientos, sino el aumento del conocimiento con el fin de que los mismos puedan ser capitalizados en otras investigaciones. Asimismo, no experimental, porque al no poderse manipular las variables de forma deliberada, los resultados se obtendrán de las respuestas que arrojen los participantes mediante sus cuestionarios. Finalmente será transversal, puesto que se reunirán los datos en un solo momento y en un tiempo único, con el objetivo de describir las variables y poder analizar su incidencia en un momento dado. (Hernández et al., 2006).

3.8 Muestra

La unidad de análisis de esta muestra de conveniencia, quedó constituida por 295 alumnos de primero a sexto año de educación secundaria, asistentes a una institución de gestión privada de la localidad de Burzaco, Zona Sur del Conurbano Bonaerense, Argentina.

3.9 Muestreo

No probabilístico, modo casual. Los sujetos que componen la muestra se seleccionan en función de la accesibilidad de la investigadora. Por otra parte, la recolección de datos será sobre los alumnos presentes, en el día en el cual fue otorgado el permiso para que los alumnos completen los protocolos.

Respecto a los criterios de inclusión, la edad de los alumnos debía rondar entre los 12 y 18 años, estar debidamente matriculados en la institución educativa y ser alumnos regulares. En cuanto al criterio de exclusión, se prescindió de los alumnos que no hayan cumplido los 12 años antes del 30 de julio, dado que tenían 11 años y también de los que no hubieran cumplimentado el consentimiento informado. Asimismo, de los adolescentes cuyas repitencias de ciclo los mantenía en este nivel de educación aun teniendo 19 o 20 años y finalmente, de los alumnos que se encontraban en la institución el día en que se recogieron los protocolos pero que eran alumnos libres, dadas sus inasistencias.

3.10 Participantes

Se trabajó a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia con 295 adolescentes de los seis años de educación secundaria, en una institución de gestión privada de la localidad de Burzaco, Zona Sur del Conurbano Bonaerense, Argentina. En la Tabla 1, se explicitan las características de los mismos en función de los datos sociodemográficos solicitados. Al respecto, la media de edad fue 14.78. Respecto a la variable Edad (recodificada), en el grupo de 12 a 15 años encontramos el 63.7 % de los sujetos y en el grupo de 16-18, el 36.3 % de los mismos. En cuanto al sexo, el 34.60% de los estudiantes fueron de sexo masculino y el 65.40% de sexo femenino. En relación al año de cursada: 5.80% de adolescentes pertenecían a 1A, 6.40% a 1B y 6.80% a 1C. Por otra parte, 5.80% a 2A, 6.10% a 2B y 6.10% a 2C y 9.20% a 3A, 9.20% a 3B. En tanto a los grados que corresponden a orientaciones específicas (E= económicas y S= sociales), un 8.50% pertenecía a 4E, 7.10% a 4S y 6.10% a 5E y 7.10% a 5S. Finalmente, 9.80% a 6E y 6.10% a 6S.

Tabla 1*Características de la muestra*

Muestra Total n=295					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín.-Máx.</i>		<i>(n)</i>
Edad	14.78	1.846	12-18	Edad en años	
				12	12.90 38
				13	16.60 49
				14	16.90 50
				15	17.30 51
				16	13.60 40
				17	14.60 43
				18	8.10 24
Edad				12-15	63.7 188
Recodificada				16-18	36.30 107
Sexo				Masculino	34.60 102
				Femenino	65.40 193
Año de cursada y división				1A	5.80 17
				1B	6.40 19
				1C	6.80 20
				2A	5.80 17
				2B	6.10 18
				2C	6.10 18
				3A	9.20 27
				3B	9.20 27
				4E	8.50 25
				4S	7.10 21
				5E	6.10 18
				5S	7.10 21
				6E	9.80 29
				6S	6.10 18

3.11 Instrumentos

3.11.1 Escala de Autoestima de Rosenberg

Se trabajó en primer término con la Escala de Autoestima de Rosenberg, elaborada por Rosenberg en el año 1965, validada en la Ciudad de Buenos Aires por Góngora, Liporace y Solano (2010). El objetivo de su utilización es evaluar la autoestima en adolescentes. Entendida ésta, como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Se trata de una escala autoadministrable, conformada por diez ítems tipo Likert enfocados en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. La primera parte de

los indicadores que consideran los cinco primeros ítems se encuentran formulados de forma positiva y los cinco ítems restantes se encuentran formulados en forma negativa. En cuanto a los ítems, estos se pueden responder en una escala de cuatro puntos (A = Muy de acuerdo, B = De acuerdo, C = En desacuerdo y D = Muy en desacuerdo) (Rosenberg, 1965). Para la corrección de la prueba se asigna el puntaje inverso a las afirmaciones direccionadas negativamente, y se obtiene la valoración general a partir de la sumatoria de todos los ítems. De esta manera, la calificación total oscila en un rango de 10 a 40 puntos, que responden a una autoestima baja y alta, respectivamente. Los estudios de validez con los que cuenta son: análisis de componentes principales, análisis factorial confirmatorio, validez convergente y discriminante, y validación cruzada (adolescentes y adultos). Asimismo, el estudio reveló consistencia interna mediante alfa de Cronbach (0.70 y 0.78) (Góngora et al., 2010).

3.11.2 Autotest Cisneros de Acoso Escolar.

En segundo lugar se utilizó el Autotest Cisneros de Acoso Escolar de Piñuel y Oñate (2006). Su administración se realizó en forma colectiva, con un tiempo de aplicación máximo de 30 minutos. El objetivo de la escala es evaluar el Índice Global de Acoso Escolar, con la característica de que está dividido en 8 componentes y compuesto por 50 ítems. Éstos se encuentran enunciados en forma afirmativa con tres posibilidades de respuesta (Nunca), (Pocas veces) y (Muchas veces), a las cuales se le asigna puntajes de 1, 2 y 3, respectivamente. Está integrado por 10 sub-escalas; la primera es el Índice Global de Acoso (M).

Para obtener la puntuación directa de la escala M, debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50: 1 punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1=Nunca), 2 puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (2=Pocas veces), 3 si la respuesta

elegida fue Muchas veces (3= Muchas veces). Considerando esto, se debería obtener un índice entre 50 y 150 puntos.

En segundo lugar presenta la Escala de Intensidad de Acoso (I). Para obtener la puntuación directa en la escala I debe sumar 1 punto cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el examinado ha seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces). Por lo tanto es de esperar la obtención de un índice de entre 1 y 50 puntos.

Para corregir el resto de subescalas (A – H), se traslada a los espacios en blanco a la derecha del test la cifra correspondiente a cada una de las preguntas de 1 a 50. Luego se suma las puntuaciones por columnas para obtener la puntuación directa.

Las Sub-escalas A-H describen las siguientes características de los sujetos:

Desprecio – Ridiculización (A): esta área agrupa a los ítems de acoso escolar que pretenden distorsionar negativamente la imagen social del adolescente y la relación de los otros con él. También suele ser caracterizada como falta de respeto o de y aversión a la persona. El desprecio supone la negación y humillación del otro de quien se pone en duda su capacidad e integridad moral. Es similar al odio, pero implica un sentimiento de superioridad y condescendencia hacia el sujeto considerado indigno. En este sentido, todo lo que haga el niño es utilizado como excusa para rechazarlo o burlarse de él grupalmente.

Coacción (B): Agrupa aquellas conductas de hostigamiento que pretenden que el sujeto realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes lo acosan ejercen dominio sobre él y someten su voluntad. Los que acosan son percibidos como poderosos por la víctima y por el resto del grupo.

Restricción de la Comunicación (C): Agrupa las acciones que pretenden bloquear socialmente a la persona, negándole las posibilidades de jugar, hablar o comunicarse con otros. Se trata de un claro intento de quebrar su red social de apoyo.

Agresiones (D): Agrupa las conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Esta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre ésta es más dañosa psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia, el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos y los insultos son los indicadores de esta escala.

Intimidación – Amenazas (E): Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen, amedrentan, apocan, o consumen emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, el hostigador intenta inducir miedo en la víctima. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico y psíquico a la salida de clase; ya sea sobre su persona o sobre su familia.

Exclusión – bloqueo social (F): engloba conductas agresivas que buscan excluir la participación social del adolescente. Buscan aislarlo, impedir su expresión, produciendo un vacío social en torno a él.

Hostigamiento Verbal (G): Se relaciona con aquellas conductas de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan verbalmente desprecio, falta de respeto y de consideración por la víctima. Entre ellas se encuentran, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia y la manifestación gestual de desprecio.

Robos (H): Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.

La escala para evaluar la prevalencia del Acoso Escolar de Cisneros, presenta un índice de Fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.9621. La validez de constructo es de un índice de fiabilidad de 0.934 (Oñate y Piñuel, 2006).

3.11.3 Inventario de Personalidad de Eysenck EPQ-RA

En tercer término se utilizó el Inventario de Personalidad de Eysenck para establecer las dimensiones de personalidad de la muestra indicada. El objetivo fue evaluar los factores de extraversión y neuroticismo, además de establecer el diagnóstico temperamental. Esta prueba es estructurada, de tipo verbal-escrita y ofrece un tipo de respuesta dicotómica (Sí-No). Consta de 57 ítems y evalúa tres áreas: Veracidad o Mentiras (L), escala que contiene 9 ítems; Introversión/Extraversión (E), escala que contiene 24 ítems; y Estabilidad/Inestabilidad (N), escala que contiene la misma cantidad de ítems. Estos últimos están intercalados indistintamente sin ningún orden especial en el cuestionario. La escala puede aplicarse de manera individual o colectiva; no cuenta con un tiempo determinado, aun cuando el tiempo promedio es de 15 minutos (Eysenck y Eysenck, 1997; citado en Ibáñez, et al., 1999).

La escala E mide rasgos como: sociable, vivaz, activo, despreocupado y dominante. Mientras que la escala N, características como: ansioso, depresivo, tímido, tenso y mal humorado (Eysenck & Eysenck, 1964). Puntuación: 1 punto por cada ítem contestado de la siguiente manera:

Dimensiones	Código	N° de ítems	Ítems
Introversión-Extraversión	E	24	SÍ: 1 3 8 10 13 17 22 25 27 39 44 46 49 53 56; NO: 5 15 20 29 32 34 37 41 51
Neuroticismo:Estabilidad/inestabilidad	N	24	SÍ: 2 4 7 9 11 14 16 19 21 23 26 28 31 33 35 38 40 43 45 47 50 52 55 57
Sinceridad: Escala de mentiras	L	9	SÍ: 6 24 36 ; NO: 12 18 30 42 48 54

Total	57
-------	----

Dimensiones:

1. Dimensión Introversión – Extroversión “E”. Está ligada a la mayor o menor facilidad para el condicionamiento de las personas, es un rasgo genotipo. Algunas personas introvertidas requieren pocas exposiciones a una situación para establecer un condicionamiento firme. Los sujetos introvertidos son tranquilos, se aíslan, prefieren observar, son reservados, serios, ordenados y pesimistas. Otras personas que requieren una exposición mayor, son las extrovertidas. Los sujetos extrovertidos son aquellos que gustan de las fiestas y amigos, no les gusta leer o estudiar solos, son despreocupados, bromistas, optimistas, suelen ser divertidos y reír.

2. Dimensión Neuroticismo (Estabilidad - Inestabilidad) “N”. Está ligada a la excitabilidad del sistema nervioso autónomo, que moviliza trastornos cardiovasculares, taquicardias, incremento de presión sanguínea, vaso-constricciones, vaso-dilataciones, trastornos respiratorios, jadeos, secreciones gástricas, híper motilidad intestinal, sudoración, etc. Una alta tasa de neuroticismo (inestabilidad), indica una emotividad muy intensa y tono elevado, son personas generalmente tensas, ansiosas, inseguras, tímidas, con fuertes bloqueos de conducta, respuestas inadecuadas e interrupciones emocionales desordenadas.

3. Dimensión Sinceridad (escala de mentiras) “L”. Permite conocer el grado de sinceridad del sujeto en la situación de la prueba. Está distribuido de manera estructural y sistemática. Un puntaje mayor de cuatro (4) en la escala, anula los resultados de la prueba, pudiendo inferir la presencia de rasgos tendientes a ocultar u ocultarse la

autoimagen real. Describe a un sujeto que no es objetivo en la autoevaluación de sus rasgos y tampoco le gusta presentarse tal cual es.

Siguiendo esta línea, El Inventario de Personalidad de Eysenck, también evalúa el temperamento de la persona. En este sentido, la valoración se establece según la combinación de los puntajes obtenidos en las escalas de extroversión y neuroticismo. De acuerdo a esto, se obtiene un diagnóstico tipológico según 4 cuadrantes correspondientes a los tipos temperamentales: Melancólico, Colérico, Sanguíneo y Flemático, asociados a una lista de adjetivos que los califican y caracterizan.

- *Melancólico (Introvertido - Inestable)*: Son sujetos de sistema nervioso débil, especialmente de los procesos inhibitorios, tienden a ser caprichosos, ansiosos, rígidos, soberbios, pesimistas, reservados, tranquilos y ensimismados. Una tasa muy elevada, determina la personalidad distímica con tendencia a las fobias y obsesiones, sus condicionamientos emocionales son muy rígidos y estables.
- *Colérico (Extrovertido - Inestable)*: Sus procesos neurodinámicos son muy fuertes, pero hay desequilibrio entre inhibición y excitación: son personas sensibles, tranquilas, agresivas, excitables, inconstantes, impulsivas, optimistas y activas, tienen dificultad para dormir pero mucha facilidad para despertarse. Una alta tasa de extroversión y neuroticismo, define a la persona histeropática (inmadurez sin control emocional), los coléricos son de respuestas energéticas y rápidas.
- *Flemático (Introvertido - estable)*: Sus procesos neurodinámicos son fuertes, equilibrados y lentos, son personas pacíficas, cuidadosas y tercas, pasivas, controladas y formales, uniformes, calmadas, se fijan a una rutina y hábitos de vida bien estructurados, de ánimo estabilizado, grandemente productivo, reflexivo capaz de volver a sus objetivos, a pesar de las dificultades que se le

presentan, vuelve a reestructurar este aspecto, una alta tasa de introversión puede determinar cierta pereza y desapego al ambiente.

- *Sanguíneo: (Extrovertido - Estable):* Sus procesos neurodinámicos son fuertes, equilibrados y de movilidad rápida, son personas sociales, discordantes, locuaces, reactivas, vivaces despreocupadas, tienden a ser líderes de gran productividad, buena capacidad de trabajo, facilidad para adecuarse a situaciones nuevas, una alta tasa de dimensión extrovertida puede determinar el desperdigamiento (diseminación) y desorden de la actividad.

Eysenck y Eysenck (1998), sostienen que, en general, hay dos procedimientos apropiados para calcular la fiabilidad en las pruebas de tipo cuestionario, el test-retest y consistencia interna. Habiéndose utilizado el primero de ellos, los resultados arrojaron coeficientes iguales a 0.81 (primera muestra) y 0.91 (segunda muestra) en la sub escala Neuroticismo y coeficientes equivalentes a 0.85 (primera muestra) y 0.80 (segunda muestra) en la sub escala Extraversión. Por otra parte, en los estudios de adaptación española se calculó la fiabilidad a través del método de consistencia interna. Los resultados arrojaron coeficientes iguales a 0.73 y 0.63 en las sub escalas Neuroticismo y Extraversión, respectivamente. Por otro lado, respecto a la validez del inventario, se estableció la validez de constructo y paralela (Eysenck & Eysenck, 1998).

3.12 Procedimiento

En primer lugar, se concertó una cita con la Directora de la institución y se le explicó el propósito de la investigación. Por intermedio de ella, los padres de los alumnos accedieron a rubricar el consentimiento informado para habilitar la participación de sus hijos. Se trabajó con los alumnos presentes en el día en que se concertó el encuentro, teniendo en cuenta sólo a los alumnos autorizados, previa explicación a los adolescentes del fin propuesto y de las consignas de las evaluaciones. Asimismo, se les mencionó

que se encontraban en todo el derecho de rehusarse al llenado del instrumento o retirarse de la participación una vez haya comenzado. Se respetó el anonimato y la confidencialidad de los mismos.

Comenzó la recolección de datos por la evaluación de Personalidad, luego la de Autoestima y finalmente, el Test de Acoso Escolar. Este orden permitió que la carga de resultados permitiera eliminar de la muestra a los sujetos que puntuaron 5 o más de 5 en la escala L (Mentiras) de la primera prueba, quedando confirmadas en la muestra un total de 295 personas, siendo los alumnos evaluados inicialmente 412.

3.13 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS versión 25.0. Inicialmente se hizo una exploración de los datos para evaluar la distribución de los mismos, calculándose para cada escala y sus dimensiones respectivas, el total, la media y el desvío estándar. Para los datos descriptivos se realizó el cálculo de las distribuciones de frecuencias y porcentajes. Para evaluar la normalidad de las variables se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov debido a que la cantidad de casos fue mayor a 50 (Blanca Mena, 2012).

Posteriormente se analizaron las relaciones entre las escalas y subescalas en función del sexo, el año escolar y la edad de los participantes. La fuerza de la correlación fue estudiada siguiendo los criterios de interpretación establecidos por Cohen (1992): débil=0.10; moderado=0.30; alto=0.50.

4 Resultados

4.1 Estadísticos descriptivos

En el apartado metodológico que precede a este cuerpo se presentaron (**Tabla 1**), los estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos obtenidos en relación a las variables edad, sexo, año de cursada y división.

En la **Tabla 2**, se plasman los estadísticos descriptivos de la variable de investigación Acoso escolar. En primer lugar, la Escala M, Índice General de Acoso y la Escala I, de Intensidad de Acoso. Pueden observarse acerca de las mismas, las medidas de tendencia central (media y mediana) y las medidas de dispersión (desviación típica, valor mínimo y máximo).

La media para Índice General de Acoso fue de 63.57 y el desvío 12.05. Respecto a La Escala de Intensidad de Acoso, la media 2.12 y el desvío 3.40.

Tabla 2 Índice general de acoso e Intensidad de acoso

N 295	Escala M Índice Gral. de acoso	Escala I Intensidad de acoso
Media	63.57	2.12
Desvío estándar	12.056	3.404
Mínimo	50	0
Máximo	126	23

Asimismo, en las **Tablas 3 y 4** se explicita el tipo de riesgo en relación a las dos escalas anteriores en los sujetos que componen la muestra. Se plasma, por consiguiente, la transformación de la puntuación directa mediante el baremo ofrecido por Piñuel y Oñate (2005).

Tabla 3 Escala M, Índice General de acoso

N 295		
M Índice General de Acoso	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	7.5
Casi bajo	56	19.0
Medio	55	18.6
Casi alto	70	23.7
Alto	81	27.5
Muy Alto	11	3.7

Un 7.5 % de sujetos valoraron el acoso como bajo, el 19 % casi bajo, 18.6 % como medio, un 23.7 % casi alto, el 27,5 % alto y un 3.7% como muy alto.

Tabla 4 Escala I, Intensidad de Acoso

N 295		
I Intensidad de Acoso	Frecuencia	Porcentaje
Baja/ Media	216	73.20
Alta	68	23.10
Muy alta	11	3.7

En cuanto a la intensidad con la que es padecido el acoso, el 73.2 % la valoró como baja o media; el 23.10 % alta y un 3.7 % como muy alta.

Continuando con la variable Bullying o Acoso escolar, de acuerdo a las nominaciones utilizadas por los distintos autores, en la **Tabla 5** se presentan la media, el desvío estándar y los valores mínimo y máximo de los puntaje directos de las escalas A-H. Finalizando y en la **Tabla 6**, se muestra según los baremos indicados por Piñuel y Oñate (2005), los niveles de intensidad con que se presentan las conductas descriptas en las dimensiones A-H.

Tabla 5 Escalas A-H

Escalas	A	B	C	D	E	F	G	H
N295	Desprecio	Coacción	Restricción comunicacional	Agresiones	Intimidación	Exclusión	Hostigamiento verbal	Robos
Media	23.05	8.93	6.75	9.31	10.74	10.65	16.76	5.53
Desvío	5.907	1.505	1.912	2.197	1.606	2.484	4.801	1.721
Mínimo	15	7	4	6	1	8	8	4
Máximo	48	16	15	16	18	21	36	20

Como puede observarse, la modalidad Desprecio y Hostigamiento verbal presentan las medias más elevadas: 23.05 y 16.76, respectivamente; seguidas por Intimidación 10.74 y Exclusión social 10.65, que presentaron puntuaciones medias similares.

Continuando, las medias de Agresión, Coacción y Robos fueron 9.31, 8.93 y 5.53, respectivamente.

Tabla 6 Escala A-H.

Escala	A	B	C	D	E	F	G	H
N 295	Desprecio	Coacción	Restricción comunicacional	Agresiones	Intimidación	Exclusión	Hostigamiento verbal	Robos
Bajo								
Frecuencia	102		87	74			152	
%	34.6		29.5	25.1			51.5	
Bajo-medio								
Frecuencia.		3			197	141		
%		1.0			63.8	47.8		
Medio								
Frecuencia.	68		137	145			45	173
%	23.1		46.4	49.2			15.3	58.6
Casi alto								
Frecuencia	53	225	46	48	76	85	35	92
%	18.0	76.3	15.6	16.3	25.8	28.8	11.9	31.2
Alto								
Frecuencia	58	43	17	20	17	56	45	
%	19.7	14.6	5.8	6.8	5.8	19.0	15.3	
Muy Alto								
Frecuencia	14	24	8	8	5	13	18	30
%	4.70	8.1	2.7	2.7	1.7	4.4	6.1	10.2

Centrándonos en las conductas más usuales en relación al Acoso escolar, la conducta de Desprecio acumula entre un nivel medio a muy alto un 65.5 %; Coacción, por su parte, en un 99 % es valorada como casi alta y muy alta; Restricción comunicacional entre media y muy alta 70.5 % y Agresiones 75 % presentó un nivel medio. Por otra parte, en cuanto a Intimidación, las puntuaciones se encuentran determinadas entre las consideraciones bajo medio y casi alto en un 89.6 %. Respecto a Exclusión, el 47.8 % se encuentran en el nivel bajo medio, y el resto de los adolescentes en una categoría considerada casi alta, alta y muy alta. Puntuaciones similares fueron las observadas en relación a la dimensión Hostigamiento verbal, sólo que un 51 % de los sujetos la presentaron un nivel bajo y el restante, como casi alto, alto y muy alto. Finalmente, en

relación a la dimensión Robos, los 295 adolescentes situaron la asiduidad de su frecuencia entre los rangos medio y muy alto.

Continuando con la segunda variable de este trabajo en la **Tabla 7**, se presentan la media, el desvío, y los valores mínimo y máximo de la Escala de Autoestima. Posteriormente y en la **Tabla 8**, se detalla la ubicación de los sujetos en relación a esta variable, de acuerdo a la distribución percentilar puntualizada por Góngora et al., (2010), y la interpretación de la misma, en la **Tabla 9**.

Tabla 7 Autoestima

Escala Autoestima N295	
Media	22.48
Desvío	3.466
Mínimo	6
Máximo	37

Considerando lo ya explicitado y respecto a la escala Autoestima Global o Total, la media fue en esta población de 22.48; el desvío estándar de 3.466 y los valores mínimo y máximo giran en torno a los puntajes 6 y 37, respectivamente.

Tabla 8 Distribución percentilar de Autoestima

Autoestima Total		
Percentiles	05	17.
	10	19.
	25	21.
	50	22.
	75	24.
	90	27.
	95	28.

Prosiguiendo, y puntualizando la ubicación percentilar, en el percentil 5 se ubicaron los sujetos que obtuvieron hasta 17 puntos en la escala y en el 10, los que puntuaron hasta 19. En el percentil 25 encontramos los puntajes hasta 21 y en el 50, los sujetos

cuyo puntaje directo se acercó a los 22 puntos. Por último, en los percentiles 75, 90 y 95, se encuentran ubicados los adolescentes que obtuvieron los puntajes hasta 24, 27 y 28 respectivamente.

Tabla 9 Autoestima: Percentiles

N 295	Autoestima	Frecuencia	Porcentaje
Baja		289	98.00
Media		6	2.00

Finalmente, de acuerdo a la ubicación percentilar propuesta por Góngora et al., (2010), un 98 % de los sujetos de la muestra valoró su autoestima como baja y el sólo en el 2 % de los alumnos se observa una autoestima considerada media.

Siguiendo esta línea, y con el objetivo de exponer los estadísticos descriptivos de la tercera variable de esta investigación, se exhiben en la **Tabla 10** media, desvío y valores mínimo y máximo de las Escalas Neuroticismo y Extraversión correspondientes al Cuestionario de Personalidad.

Tabla 10 Personalidad: Escalas Neuroticismo y Extraversión

N 295	Escala Extraversión	Escala Neuroticismo
Media	11.48	14.43
Desvío estándar	2.776	3.452
Mínimo	0	0
Máximo	21	23

La media para Extraversión fue de 11.48 y la media para Neuroticismo 14.43. Asimismo; y en relación al desvío estándar, 2.776 para Extraversión y 3.452 para Neuroticismo. En cuanto al valor máximo obtenido en las puntuaciones, 21 lo fue para Extraversión y 23 para la escala de Neuroticismo. Continuando, en la **Tabla 11**, se señalan los tipos de Temperamento de acuerdo a la distribución de las escalas Neuroticismo y Extraversión en los sujetos de esta muestra.

Tabla 11 Personalidad: Temperamento

Temperamento	N 295	Frecuencia	Porcentaje
Melancólico		186	63.1
Flemático		43	14.6
Colérico		52	17.6
Sanguíneo		14	4.7

De acuerdo a los datos obtenidos, el 63.1 % de los adolescentes mostró un temperamento Melancólico; un 14.6 % Flemático; el 17.6 % Colérico y para concluir, el 4.7 % un temperamento sanguíneo.

En relación a este tema se presenta en la **Tabla 12** una prueba post hoc, con el fin de ahondar la posible relación entre los tipos de Temperamento y las escalas A-H. La variable Temperamento ha presentado relaciones estadísticamente significativas con las sub-escalas Coacción y Agresiones. En esta muestra, las personas con una elevada puntuación en la segunda escala, presentaron rangos más altos en los Temperamentos Sanguíneo y Colérico.

Tabla 12 Prueba post hoc temperamento/sub-escalas de Personalidad y Temperamento

N 295	Desprecio	Coacción	R. comunic.	Agresión	Intimidac	Bloqueo social	Hostigam. V	Robo
Temperamento	0.083	0.042	0.159	0.032	0.222	0.166	0.139	0.164

Temperamento	N	Coacción	Agresión
Melancólico	186	155,23	150,28
Flemático	43	137,97	115,21
Colérico	52	143,63	163,42
Sanguíneo	14	99,00	161,11

4.2 Prueba de normalidad

En la **Tabla 13** se presenta la prueba de normalidad de las variables Personalidad, Autoestima, Acoso escolar y sus correspondientes dimensiones. Ninguna de variables ni sus dimensiones se ajustan a una distribución normal. Por lo tanto, se determinó la utilización de estadísticos no paramétricos para los análisis posteriores. Para evaluar la

normalidad de las variables se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov debido a que la cantidad de casos fue mayor a 50 (Blanca Mena, 2012).

Tabla 13 Prueba de normalidad

N295	<i>k</i>	<i>P</i>
Edad	,129	,000*
Extraversión	,108	,000*
Neuroticismo	,098	,000*
Autoestima Global	,095	,000*
I Intensidad de Acoso	,279	,000*
M Índice general de acoso	,131	,000*
A Desprecio	,158	,000*
B Coacción	,297	,000*
C Restricción comunicacional	,208	,000*
D Agresiones	,179	,000*
E Intimidación	,346	,000*
F Exclusión Bloqueo social	,264	,000*
G Hostigamiento Verbal	,166	,000*
H Robos	,204	,000*

* $P < 0.05$

4.3 Comparación entre grupos

En las Tablas subsiguientes se presenta la comparación entre grupos, en función de los datos sociodemográficos: sexo, año y división de cursada.

4.3.1 Comparación entre grupos, en función del Sexo

En la **Tabla 14** se muestra la comparación de las escalas y dimensiones de Acoso escolar, Autoestima Global y de las sub-escalas de Personalidad (Extraversión y Neuroticismo) en función la variable sexo del adolescente. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables Extraversión (Personalidad) y Robos (Acoso escolar) en relación al sexo. A razón de esto, se explicita la diferencia entre rangos en la **Tabla 15**.

Tabla 14 Comparación entre grupos, en función del sexo (U de Mann Whitney)

N295	Sexo Sig. (bilateral)
Extraversión	0,043*
Neuroticismo	0,495
Autoestima Global	0,956
I Intensidad de Acoso	0,149
M Índice general de acoso	0,135
A Desprecio	0,850
B Coacción	0,124
C Restricción comunicacional	0,817
D Agresiones	0,826
E Intimidación	0,095
F Exclusión Bloqueo social	0,714
G Hostigamiento Verbal	0,708
H Robos	0,033*

* $P < 0.05$

Tabla 15 Diferencias entre Sexo, Extraversión y Robos.

N295	Sexo	N	Rango promedio
Extraversión	Femenino	193	140,74
	Masculino	102	161,74
Escala H Robo	Femenino	193	140,55
	Masculino	102	162,10

Tal como lo indica la **Tabla 15**, los sujetos masculinos muestran un rango promedio superior a las mujeres en Extraversión (Personalidad) 161.74 y Robo (Acoso escolar), 162.10, respectivamente.

4.3.2 Comparación entre grupos, Temperamento en función del Sexo

Continuando, en la **Tabla 16**, se presentan los estadísticos relativos a la relación entre Sexo y Temperamento. De acuerdo que se observa, no existe relación estadísticamente significativa entre las variables.

Tabla 16 Sexo y Temperamento (Chi cuadrado)

Chi-cuadrado de Pearson	Sexo/Temperamento
Significación asintótica (bilateral)	0.136

$P > 0.05$

4.3.3 Comparación entre grupos, Autoestima (baja- media) en función del Sexo

En la **Tabla 17**, se muestra el entrecruzamiento de las variables Autoestima: (baja-media) y Sexo. No existe relación estadísticamente significativa entre las variables.

Tabla 17 Sexo y Autoestima (baja-media) (Chi cuadrado)

Chi-cuadrado de Pearson	Sexo/Autoestima
Significación asintótica (bilateral)	0.422

$P > 0.05$

4.3.4 Comparación entre Edad recodificada, Temperamento y Personalidad

En la **Tabla 18**, se presenta la comparación entre Temperamento y Personalidad, previamente se segmentó la base según la edad recodificada de los alumnos. Se observan relaciones significativas entre Extraversión y Neuroticismo, en cuanto al Temperamento. Respecto al primer grupo (de 12 a 15 años), en los alumnos que presentaron Temperamento Melancólico se observa un rango más alto de Neuroticismo que de Extraversión. En los que mostraron Temperamento Flemático, el rango superior lo encontramos en Extraversión. En los adolescentes que presentaron Temperamento Colérico, se observa un rango más alto de Extraversión que de Neuroticismo. En los que mostraron Temperamento Sanguíneo, el rango superior lo encontramos en Extraversión.

Continuando y en relación al segundo grupo (alumnos de 16 a 18 años), en los adolescentes que presentaron Temperamento Melancólico se observa un rango más alto

de Neuroticismo que de Extraversión. En los que mostraron Temperamento Flemático, el rango superior lo encontramos en Extraversión. En los adolescentes que presentaron Temperamento Colérico, se observa un rango más alto de Extraversión que de Neuroticismo. En los que mostraron Temperamento Sanguíneo, el rango superior también lo encontramos en Extraversión.

Tabla 18 Personalidad, Temperamento y Edad (H de Kruskal- Wallis)

N 295	H de Kruskal- Wallis	Extraversión	Neuroticismo
Edad 12-15	Sig.	0.000*	0.000*
Edad 16-18	Sig.	0.000*	0.000*

*Variable de agrupación: Temperamento *p < a 0.05*

Edad 12-15 años	N	Extraversión	Neuroticismo
Melancólico	124	84,96	112,12
Flemático	35	62,41	21,61
Colérico	24	173,31	126,81
Sanguíneo	5	177,30	12,70

Edad 16-18 años	N	Extraversión	Neuroticismo
Melancólico	62	34,72	61,66
Flemático	8	41,56	10,63
Colérico	28	86,98	64,36
Sanguíneo	9	95,28	7,56

4.3.5 Comparación entre grupos, en función del año de cursada y división

En la **Tabla 19** se presenta la comparación de las escalas y las dimensiones de las de las mismas, en relación a la variable año de cursada y división. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas para Intensidad de acoso, Desprecio, Agresiones,

Intimidación, Exclusión social, Hostigamiento verbal y Robos. En la **Tabla 20**, se presentan los rangos con el fin de precisar dichas diferencias.

Tabla 19 Las escalas y sus dimensiones en función al año de cursada (Kruskall Wallis)

N295	Año de cursada Sig.
Extraversión	0,281
Neuroticismo	0,080
Autoestima Global	0,317
I Intensidad de Acoso	0,000*
M Índice general de acoso	0,198
A Desprecio	0,000*
B Coacción	0,094
C Restricción comunicacional	0,243
D Agresiones	0,008*
E Intimidación	0,037*
F Exclusión Bloqueo social	0,000*
G Hostigamiento Verbal	0,001*
H Robos	0,007*

* $P < 0.05$

Tabla 20 Diferencias de rango en relación al año de cursada y división

	Esc. M IGA	Esc. A Desprecio	Esc. D Agresión	Esc. E Intimidación	Esc. F Bloqueo Social	Esc. G Hostigamiento Verbal	Esc. H Robos
Curso/Rango							
1A	126,53	129,59	126,65	117,76	128,24	140,15	146,71
1B	155,55	167,47	145,05	148,92	169,92	165,82	126,97
1C	95,30	71,33	86,63	121,15	95,88	71,88	117,48
2A	76,41	88,97	126,41	134,47	107,79	97,18	165,00
2B	156,25	141,19	132,19	151,39	117,33	133,81	110,03
2C	158,03	115,22	159,72	133,17	140,97	129,58	185,67
3A	135,22	149,52	149,96	156,59	165,80	169,81	152,50
3B	151,57	149,09	144,85	141,74	154,63	153,70	139,59
4E	181,20	161,50	190,56	178,26	143,68	164,40	172,84
4S	184,17	176,55	183,10	185,29	201,17	163,40	185,79
5E	115,47	144,75	125,47	117,72	116,75	128,25	104,94
5S	189,62	177,55	147,10	137,21	156,21	166,10	120,10
6E	159,78	187,22	175,02	156,12	154,29	170,66	161,12
6S	158,69	174,97	145,72	170,39	195,97	181,92	171,33

A razón de lo que se observa en la **Tabla 20** en relación al Índice General de Acoso, los rangos más altos pueden observarse en 4° Economía, 4° Sociales y 5° Sociales. En

cuanto a la sub-escala Desprecio, estos se presentan en 4° Sociales, 5° Sociales, y en el último año de cursada (ambos 6°).

Centrándonos en la sub-escala Agresión, los años de cursada que presentaron los rangos más altos fueron 4° y 6° de Economía. Respecto a la sub-escala Intimidación, los años de cursada que presentaron los rangos más altos fueron 4° y 6° de Sociales. Asimismo, y en relación a la dimensión Exclusión/Bloqueo social los rangos superiores se presentaron en 1°B, 4° Sociales y 6° Sociales.

En cuanto a la sub-escala Hostigamiento verbal los rangos más elevados se observan en 6° Sociales y Economía, y en 3° A. Finalmente, en relación a la sub-escala Robos los mismos se presentaron en ambos 4° y en 2° C.

4.3.6 Comparación entre grupos, Temperamento en función del Año de cursada

En la **Tabla 21**, se presentan los estadísticos relacionados con las variable de agrupación Año de cursada/división y Temperamento. Dada la relación estadísticamente significativa entre ellos, se presenta en la **Tabla 22** la puntualización de los mismos.

Tabla 21 Año de cursada y Temperamento (Chi cuadrado)

Chi-cuadrado de Pearson	Año de cursada/Temperamento
Significación asintótica (bilateral)	0.000*

* $P < 0.05$

Respecto al tipo de Temperamento según el Año de cursada / división, en el primer año de cursada de un total de 56 alumnos, en 32 de ellos predomina el Temperamento Melancólico, tal como en toda la muestra en general. Con la observación de que en segunda instancia, 17 de ellos aplicaron a los ítems de tipo de temperamento Flemático; 5 Colérico y 2 Sanguíneo. Respecto a los 53 adolescentes de segundo año, se observa

que 43 de los mismos mostró un Temperamento Melancólico; 2 Flemático; 6 Colérico y 2 responden a las características del temperamento Sanguíneo.

En cambio, en tercer año, de 54 sujetos 34 mostraron un temperamento Melancólico; 11 de ellos Flemático; 8 Colérico y sólo un 1 sujeto Sanguíneo. Continuando, en relación a las personas de 4° año, de un total de 46, se observa que 29 presentan un temperamento Melancólico; 7 Flemático y 10 Colérico. En 5° año, de 39 adolescentes, 25 mostraron un temperamento Melancólico; sólo 3 Flemático y 9 Colérico. Finalmente en sexto año de un total de 47 alumnos, se observa que 21 presentaron un temperamento Melancólico; 3 Flemático; 14 Colérico y 9 Sanguíneo.

Tabla 22 Año de cursada y Tipo de Temperamento

Curso/Temperamento Total N295	Melancólico N186	Flemático N43	Colérico N52	Sanguíneo N14
1 ^a	9	5	2	1
1B	13	5	1	0
1C	10	7	2	1
2 ^a	14	0	2	1
2B	17	1	0	0
2C	12	1	4	1
3 ^a	15	7	5	0
3B	19	4	3	1
4E	18	4	3	0
4S	11	3	7	0
5E	14	3	1	0
5S	13	0	8	0
6E	11	2	10	6
6S	10	1	4	3

4.3.7 Comparación entre grupos, Autoestima en función del Año de cursada

En la **Tabla 23**, puede observarse que la relación entre las variables Año de cursada y Autoestima (baja y media) no resultó estadísticamente significativa.

Tabla 23 Año de cursada y Autoestima: baja-media. (Chi cuadrado)

Chi-cuadrado de Pearson	Año de cursada /Autoestima (baja; media)
Significación asintótica (bilateral)	0.563

$P > 0.05$

4.4 Correlaciones entre variables del estudio

4.4.1 Relaciones entre Edad, Personalidad, Acoso escolar y Autoestima

En la **Tabla 24** se presenta la comparación de las escalas en función la variable Edad de la persona. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas para las variables Extraversión (sub-escala de Personalidad) e Índice General de Acoso, Desprecio, Agresiones, Intimidación, Exclusión social y Hostigamiento verbal (escalas y sub-escalas de Acoso escolar). Todas ellas positivas y débiles, respecto a la edad. La fuerza de la correlación fue estudiada siguiendo los criterios de interpretación establecidos por Cohen (1992): débil=0.10; moderado=0.30; alto=0.50.

Tabla 24 Comparación de las escalas, en función de la Edad de la persona (Rho de Spearman)

N295	Edad Sig. (bilateral)	Coefficiente de correlación
Extraversión	0.017*	0.139
Neuroticismo	0.073	0.104
Autoestima Global	0.365	0.053
M Índice general de acoso	0.001*	0.201
I Intensidad de Acoso	0.180	0.78
A Desprecio	0.000*	0.271
B Coacción	0.559	-0.034
C Restricción comunicacional	0.438	0.045
D Agresiones	0.008*	0.154
E Intimidación	0.025*	0.131
F Exclusión Bloqueo social	0.002*	0.183
G Hostigamiento Verbal	0.001*	0.199
H Robos	0.125	0.090

* $P < 0.05$

4.4.2 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al sexo

En la **Tabla 25** se plasman los resultados de las escalas y subescalas de Personalidad, Bullying y Autoestima, en relación al sexo de la persona. Como se puede observar, en el sexo femenino, la escala M (Índice General de Acoso) presenta relación estadísticamente significativa con la de Intensidad de Acoso. Ésta, es positiva y alta. También se observan relaciones significativas con la sub-escala Desprecio (moderada); Agresiones (baja), Exclusión social (baja), y Hostigamiento verbal (baja); las cuales son todas positivas. Por su parte, la escala Intensidad de Acoso presentó relaciones estadísticamente significativas con la sub-escala Desprecio, Restricción comunicacional, Exclusión social y Hostigamiento verbal; todas ellas bajas y positivas. En cambio, Extraversión se asocia sólo con la sub-escala Agresiones y Neuroticismo, con Restricción comunicacional.

Adentrándonos en las relaciones estadísticamente significativas que se observan en cuanto a la variable Autoestima y el resto de las escalas, las mismas se presentaron con las subescalas Restricción comunicacional, Agresiones y Exclusión social. Todas ellas, positivas y bajas. La fuerza de la correlación fue estudiada siguiendo los criterios de interpretación establecidos por Cohen (1992): débil=0.10; moderado=0.30; alto=0.50.

Continuando, respecto al sexo masculino se presentaron relaciones estadísticamente significativas entre el Índice general de Acoso e Intensidad de acoso (alta) y Desprecio (moderada). Asimismo, se observaron relaciones significativas (moderadas y positivas) con Coacción, Restricción comunicacional, Agresión, Intimación o amenazas, Exclusión social y Hostigamiento verbal. Por otra parte, el Índice general de acoso se asoció positivamente con Intensidad de acoso (alta), Desprecio, Agresión, Intimación, Exclusión social y Hostigamiento verbal (de forma moderada y positiva). Por su parte, Extraversión, se asoció significativamente, de manera positiva y baja con Restricción

comunicacional y Neuroticismo con Coacción. Respecto a Autoestima, no presentó relación estadísticamente significativa con ninguna de las variables. La fuerza de la correlación fue estudiada siguiendo los criterios de interpretación establecidos por Cohen (1992): débil=0.10; moderado=0.30; alto=0.50.

Tabla 25 Comparación de las escalas, en función del Sexo de la persona (Rho de Spearman)

		M	I			Restr.					Rob
Femenino N 193		IGA	IA	Despre	Coacción	C	Agres	Intimid	Exclus	HV	o
M Ind.Gral.A		1,000	,712*	,319*	,139	,192*	,172*	,100	,219*	,242*	,110
	Sig.	.	,000	,000	,054	,007	,017	,168	,002	,001	,129
I Int. Acoso		,712*	1,000	,276*	,134	,186*	,112	,108	,228*	,183*	,079
	Sig.	,000	.	,000	,064	,010	,122	,136	,001	,011	,272
Extraversión		-,056	-,059	,014	-,027	,018	,147*	,030	,024	,029	,026
	Sig.	,436	,414	,843	,711	,808	,042	,678	,743	,689	,715
Neuroticismo		,017	,069	,112	,083	,181*	,136	,106	,106	,122	,142*
	Sig.	,817	,343	,119	,251	,012	,060	,143	,143	,090	,048
Autoestima		-,073	,007	,114	,015	,147*	,171*	,037	,148*	,131	,103
	Sig.	,314	,928	,114	,838	,042	,017	,610	,041	,070	,152
Masculino N 102											
M Ind.		1,000	,784*	,456*	,238*	,217*	,388*	,443*	,391*	,434*	,160
Gral.A M	Sig.	.	,000	,000	,016	,029	,000	,000	,000	,000	,109
I Int. Acoso		,784**	1,000	,287**	,139	,083	,213*	,307**	,225*	,242*	,130
	Sig.	,000	.	,003	,163	,406	,032	,002	,023	,014	,192
Extraversión		,045	,016	-,063	-,123	-,221*	,144	-,008	,188	,067	,097
	Sig.	,656	,877	,529	,218	,026	,149	,936	,059	,504	,331
Neuroticismo		,004	-,001	,124	,233*	-,054	,140	,118	,071	,129	,023
	Sig.	,967	,989	,215	,019	,591	,161	,237	,478	,196	,816
Autoestima		-,032	-,071	-,123	,016	-,016	-,171	,027	,086	-,114	-,033
	Sig.	,750	,479	,219	,873	,876	,087	,789	,389	,255	,742

* $P < 0.05$

4.4.3 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al 1° ciclo educativo

En la **Tabla 26**, se presenta la comparación de las escalas, en relación al primer ciclo educativo. Para esto, en primera instancia, se seleccionaron en la base los grados educativos del 1 al 9, es decir, de primero a tercer año. De acuerdo a los que se puede observar, el Índice general de acoso presentó relación estadísticamente significativa con la Intensidad de acoso (alta), Desprecio (moderada) y bajas con Coacción, Restricción comunicacional, Agresión, Intimidación, Exclusión social, Hostigamiento verbal y Robo. Todas ellas positivas.

Por otro lado, la escala Intensidad de acoso, mostró una asociación positiva y baja con Desprecio, Restricción comunicacional, Exclusión y Hostigamiento verbal. Finalmente, puede observarse que Neuroticismo presentó una asociación baja y positiva con Agresión y Hostigamiento verbal. En cuanto a Autoestima, no presentó relación con ninguna de las variables.

Tabla 26 Comparación de las escalas, en relación al primer ciclo educativo (Rho de Spearman)

Escalas/ Primer ciclo N193	IGA	IA	Desprecio	Coacción	Restric. Com.	Agresión	Intimidac	Exclusión	H.Verbal	Robo
I.	1,000	,711*	,426*	,220*	,265*	,233*	,166*	,278*	,348*	,138
Si g	.	,000	,000	,005	,001	,003	,034	,000	,000	,080
I A	,711*	1,000	,306*	,135	,179*	,112	,091	,154*	,212*	,075
Si g	,000		,000	,085	,022	,155	,250	,049	,006	,342
Extraversión	,033	,016	-,044	-,001	-,099	,055	-,084	,042	,029	,003
Si g	,680	,842	,580	,991	,209	,487	,288	,595	,715	,971
Neuroticismo	,103	,126	,142	,088	,043	,195*	,148	,134	,175*	,131
Si g	,189	,109	,070	,266	,582	,013	,059	,088	,025	,095
Autoestima	-,029	-,015	,002	-,019	,067	,051	,077	,135	,052	,040
Si g	,715	,850	,982	,810	,394	,521	,331	,085	,510	,610

$P < 0.05$

4.4.4 Personalidad, Acoso escolar y Autoestima en relación al 2° ciclo educativo

En la **Tabla 27**, se presenta la comparación de las escalas, en relación al segundo ciclo educativo. Para esto, en primera instancia, se seleccionaron en la base los grupos educativos del 10 al 14, es decir, de cuarto a sexto año. De acuerdo a lo que se puede observar, el Índice general de acoso presentó relación estadísticamente significativa y positiva con Intensidad de acoso (alta) e Intimidación o amenazas (baja). Por su parte, la

escala Intensidad de acoso se relacionó en forma significativa con Desprecio, Intimidación o amenazas y Exclusión social. Todas ellas positivas y bajas.

Continuando, se observa que Extraversión sólo mostró asociación con Agresiones (baja y positiva). Asimismo, Neuroticismo lo hizo con Índice general de acoso y Coacción. En los dos casos el coeficiente de correlación fue bajo y positivo. Autoestima, por su parte, no presentó asociación con ninguna de las variables en cuestión.

Tabla 27 Comparación de las escalas, en relación al segundo ciclo educativo (Rho de Spearman)

Escalas/ Segundo ciclo	IG A	IA	Despre	coacción	Rest r. C	Agresión	Intimidación	Exclusión	Hostigam. V	Robos	Extraversión	Autoestima
IGA	1,00	,797	,181	,135	,109	,175	,278*	,129	,174	,077	-,059	-,074
	Sig .	,00	,062	,165	,262	,071	,004	,184	,074	,430	,546	,446
IA	,797	1,00	,205*	,115	,142	,176	,324*	,233*	,171	,140	-,065	,038
	Sig ,00	.	,034	,238	,144	,070	,001	,016	,079	,151	,507	,697
Extraversión	-	-	-,088	-,085	-,14	,231*	,050	,046	-,014	,154	1,000	-,076
	Sig ,059	,067	,367	,386	,147	,017	,609	,635	,890	,113	.	,438
Neuroticismo	-,19	-	,036	,245*	,176	,018	,077	,044	,036	-,021	-,091	,076
	Sig ,044	,356	,714	,011	,070	,854	,429	,653	,714	,831	,351	,435
Autoestima total	-,07	,038	,104	,055	,177	-,011	-,030	,179	,053	,025	-,076	1,000
	Sig ,446	,6	,284	,570	,067	,908	,761	,064	,587	,802	,438	.

$P < 0.05$

4.4.5 Comparación de las escalas en relación a la orientación académica

Para concluir, en la **Tabla 28** se presenta la comparación de las escalas, en función a la orientación académica del segundo ciclo de enseñanza. A saber, Economía y Sociales. Para realizarlo, se recodificaron los años escolares (4°, 5° y 6°) de acuerdo a la orientación y se segmentó la base a razón de este criterio. En relación a la orientación en Economía, el Índice general de acoso presentó relación estadísticamente significativa

con Intensidad de acoso (alta), Desprecio, Coacción, Agresión, Intimidación, Exclusión. Estas cinco últimas, son bajas y positivas.

Asimismo, puede observarse que Intensidad de acoso mostró relación significativa con Desprecio, Agresión, Intimidación, Exclusión social y Hostigamiento verbal. En cambio, Extraversión presentó sólo asociación baja y positiva con Intimidación; mientras que Neuroticismo y Autoestima no se relacionaron significativamente con ninguna de las variables.

Por otra parte, en relación a la orientación Sociales, el Índice general de acoso presentó relación estadísticamente significativa con Intensidad de acoso (alta). En cambio, Extraversión, Neuroticismo y Autoestima no se relacionaron significativamente con ninguna de las variables.

Tabla 28 Comparación de las escalas, en función a la orientación escolar (Rho de Spearman)

Económicas N 72		IGA	IA	Desprecio	Coacción	Restr. C	Agresión	Intimidac	Exclusión S.	Hostigam.V	Robos
Índice Gral. A		1,000	,765**	,312**	,254*	,191	,285*	,363**	,330**	,324**	,206
	Sig.		,000	,008	,031	,109	,015	,002	,005	,006	,083
Intensidad De Acoso		,765**	1,000	,333**	,223	,145	,273*	,358**	,395**	,270*	,176
	Sig.	,000		,004	,060	,225	,020	,002	,001	,022	,140
Extraversión		-,177	-,167	,010	-,150	,129	,228	,237*	,164	,068	,071
	Sig.	,137	,162	,936	,209	,281	,054	,045	,169	,573	,553
Neuroticismo		-,190	-,033	,095	,180	,100	,088	-,050	,020	,190	,167
	Sig.	,109	,784	,430	,131	,401	,460	,679	,869	,109	,162
Autoestima		-,005	,126	-,030	-,061	,013	,105	-,064	,021	-,059	,174
	Sig.	,968	,291	,802	,609	,915	,382	,592	,863	,623	,145
Sociales N 60											
Índice Gral. A		1,000	,849**	,112	,073	,009	,167	,233	,018	,131	,020
	Sig.	.	,000	,396	,579	,945	,201	,073	,889	,318	,880
Intensidad de Acoso		,849**	1,000	,129	,053	,096	,142	,244	,109	,161	,088
	Sig.	,000	.	,327	,690	,467	,279	,060	,408	,220	,504
Extraversión		,027	,020	-,165	-,071	-,208	,178	-,079	-,078	-,112	,129
	Sig.	,838	,879	,208	,592	,111	,174	,550	,551	,393	,328
Neuroticismo		-,187	-,140	,041	,204	,254*	-,008	,113	,065	-,062	-,100
	Sig.	,153	,286	,756	,117	,051	,949	,390	,621	,635	,448
Autoestima		-,223	-,157	,166	,206	,242	-,077	-,005	,240	,143	-,078
	Sig.	,087	,231	,206	,114	,062	,556	,967	,065	,276	,556

5 Discusión, propuestas y conclusión

5.1 Discusión

Además del crecimiento fisiológico, el ciclo de años abarcados por la adolescencia, resultan ser claves para el desarrollo intelectual, psicológico y social del individuo. La consecución de estos procesos, propicia que el adolescente forje su identidad y pueda prepararse para la vida adulta (Pérez, y Santiago, 2002).

Para Carvajal (1993) la adolescencia como etapa del desarrollo, es definida a partir de las crisis que la caracterizan y requiere un gran esfuerzo de adaptación por parte del sujeto, ya que enfrenta grandes cambios en un corto período de tiempo (Urresti, 2000).

A diferencia de la niñez, los púberes tienen una elevada autoconsciencia de lo que les ocurre, produciéndoles fascinación, horror y emoción (Stassen Berguer, 2007). En este sentido, tratan de imaginar lo que los demás piensan sobre ellos y esas hipotetizaciones son asumidas como reales, sintiéndose ocasionalmente juzgados por una audiencia imaginaria. A ello, se lo llama egocentrismo adolescente (Stassen Berguer, 2007) y es vislumbrado más aún en el plano social, pudiéndoselo traducir como la dificultad para pensar desde la perspectiva de los otros, diferenciando las concepciones propias de las ajenas.

A raíz de esto, se conciben el acoso y la violencia escolar como un problema de todos los actores involucrados en la sociedad, por lo cual resulta imprescindible instalarlo en un espacio de reflexión colectiva. Es necesario además de adoptar una actitud vigilante y alerta. Romper la ley de silencio imperante, desarrollando una serie de conductas proactivas tendientes a detener y prevenir dicho maltrato (Piñuel y Oñate, 2006).

Con el propósito de determinar la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad en una muestra que originalmente constó de 412 alumnos que asistían a una escuela de

educación secundaria de la localidad de Burzaco, Provincia de Buenos Aires, Argentina; se expone en las páginas subsiguientes la discusión de los datos detallados en el apartado Resultados.

En primer lugar es menester aclarar que de acuerdo a lo explicitado por diversos autores en relación al Inventario de Personalidad, la escala L (Mentiras) permite conocer el grado de sinceridad del sujeto en la situación de la prueba a través ítems distribuidos en forma estructural y sistemática, de modo que un puntaje mayor a 4 en la escala, anula los resultados de la prueba (Eysenck, 1964; citado Piñuel y Oñate, 2005). Infiriéndose de acuerdo a esos resultados, rasgos tendientes a ocultar la imagen real de la persona. Por esta razón, 117 casos fueron apartados conformándose la muestra final con 295 adolescentes, ya que dichos casos no resultaban objetivos para la evaluación; evitándose así una distorsión en las respuestas generales (Eysenck, 1964; citado Piñuel y Oñate, 2005). Otros autores, adjudican la razón de ello a la “conveniencia social” de los mencionados o la tendencia al consentimiento (Omar, 1988).

Continuando con la propuesta, de acuerdo a la exploración bibliográfica realizada, la intimidación escolar, fue descripta conceptualmente, de acuerdo al país de origen de sus autores, como acoso escolar, hostigamiento, patoterismo, matonaje, bullying, etc. (Santander, 2012). Por la mencionada razón, en el presente trabajo ha utilizado estas diversas alternativas discursivas para describir el fenómeno.

En primer lugar, esta investigación se centró en caracterizar a los adolescentes que componen la muestra de acuerdo a los datos sociodemográficos obtenidos. Al respecto, la media de edad fue 14.78. La edad del grupo mayoritario de alumnos giró en torno a los 12 y 15 años y sólo un 36.3 % de los mismos presentaron entre 16 y 18 años. Dichos períodos fueron establecidos como adolescencia temprana y media, respectivamente, según lo explicitado por (Pérez, y Santiago, 2002). Asimismo, en relación al año de

cursada, en el primer ciclo encontramos un 63.7 % de los alumnos y en el segundo ciclo, el 36.3% de los mismos.

En relación a lo expresado precedentemente, en el año 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Murga, 2015), ha planteado la educación como derecho humano fundamental y cuya garantía es obligación del Estado. Valores como inclusión, equidad y calidad constituyeron las bases que intentaron promover y asegurar el acceso a oportunidades de aprendizaje post básico (Murga, 2015). Si bien la brecha de desigualdad es aún del 2.5% respecto al acceso a este derecho en la niñez, ésta es mayor entre los adolescentes de 15 a 17 años (21%). Se estima que una quinta parte de los adolescentes no asiste a la escuela. De este grupo, algunos jamás ingresaron y el resto, la abandonó tras cursar los primeros años. Esta brecha opera, en desmedro de los varones y de los adolescentes que habitan en zonas rurales (López, 2019).

Asimismo, se han descripto algunos de los factores que contribuyen a esta prevalencia. Entre ellos el nivel socioeconómico de los padres, que los insta a mantener intensas jornadas laborales y como correlato, se encuentran ausentes en el hogar; el desinterés por parte de las figuras parentales, el acoso escolar, la falta de motivación de los alumnos y la desintegración familiar, entre otros (López, 2019).

Continuando, tras la reducción de los participantes iniciales, el 34.60% de los estudiantes fueron de sexo masculino y el 65.40% de sexo femenino. Los datos puntualizados en esta muestra, apoyan lo expresado en relación al mayor porcentaje de deserción escolar del sexo masculino (López, 2019).

Continuando con el análisis descriptivo, la media del Índice General de Acoso es considerada casi alta ($X=63.57$), de acuerdo al baremo proporcionado por Piñuel y Oñate (2005). Por lo tanto, se puede afirmar que un 92.1 % de los adolescentes obtuvieron respecto al Índice General de Acoso escolar puntuaciones consideradas entre

medias y casi altas. A conclusiones más auspiciosas ha arribado la investigación de Tenorio (2018) en el país hermano de Perú.

En cambio, Intensidad de Acoso refleja puntuaciones que oscilan en un 73.5 % de los casos entre baja y media, y en los alumnos restantes entre alta y muy alta; siendo la media de la escala (I) Intensidad de acoso ($X=2.12$), de acuerdo al criterio de Piñuel y Oñate (2006).

En relación a lo expresado por Martínez y Casares (2005), si bien las intenciones del acoso escolar radican en humillar y someter a la víctima directa o indirectamente, en forma física, social y psicológica, y dichas características están presentes en gran parte de la muestra; el nivel de Intensidad de acoso indicó que estas conductas no se dan de manera reiterada y sostenida en el tiempo con una alta prevalencia, en todos los adolescentes. A resultados similares arribaron Martínez y Casares, (2005).

Lo dicho permite considerar más allá de la urgencia de intervención respecto a esta problemática que afecta a los alumnos, que existen en esta institución cuyos alumnos fueron objeto de evaluación, mayores posibilidades de implementar en forma efectiva programas tendientes a reducir y prevenir estas conductas de manera estratégica, diferenciando las distintas formas en las que se presentan (Bower y Felipa-Chades, s/f).

Centrándonos en las conductas más usuales en relación al Acoso escolar (sub-escalas A-H), Restricción comunicacional puede ser considerada entre media y muy alta. En cuanto a Hostigamiento verbal, sólo la mitad de los sujetos la calificaron como de nivel bajo y el restante, casi alto, alto y muy alto. Estos actos, detallan un tipo de violencia psicológica, que podría permanecer velada para los adultos responsables, por la razón de carecer de marcas visibles. A pesar de esto, presentan consecuencias devastadoras para el psiquismo de la víctima adolescente (Bower y Felipa-Chades, s/f).

Por otra parte, en la escala Intimidación y amenazas la valoración se encuentra determinada entre lo explicitado como nivel bajo medio y casi alto en un 89.6 %. Respecto a Exclusión social, el 47.8 % de las personas la valoraron en un nivel bajo medio, y el resto de los adolescentes casi alto, alto y muy alto.

La primera modalidad se encuentra en el límite entre lo físico y lo psíquico, ya que suele ir acompañada de algún tipo de contacto físico con el objetivo de amedrentar a la víctima (zamarreos, golpes, patadas, etc.). En tanto que la Exclusión o Bloqueo social son descritas como silencio o vacío comunicacional cuando por ejemplo, una persona se acerca al grupo o consiste en ignorar sus opiniones en los diálogos (Bower y Felipa-Chades, s/f). Ésta última, fue descrita como una conducta indirecta de agresión psicológica (Piñuel y Oñate, 2006).

En esta línea, la escala Desprecio presentó un nivel que va de nivel medio a muy alto. Ésta, es caracterizada como la distorsión negativa de la imagen social del adolescente y de la relación de los otros con él. Además, supone la negación y humillación de la persona, de quien se pone en duda su capacidad e integridad moral (Bower y Felipa-Chades, s/f). Coacción, por otro lado, es descrita como el poder del victimario de realizar maniobras que obligan a la víctima a realizar acciones en contra su voluntad. Ésta, fue valorada como casi alta y muy alta prácticamente en la totalidad de los alumnos. En dichas relaciones se juega la asimetría de poder entre los involucrados (Mello et al., 2017). En cambio Agresiones, mostró un nivel medio presentando consideraciones similares a las expresadas por (Bower y Felipa-Chades, s/f). Estas tres últimas, son ubicadas como conductas directas de agresión ya sean físicas o psicológicas (Piñuel y Oñate, 2006) y presentan la característica de una superioridad del victimario respecto de la víctima, que podría describirse como diferencia física o de edad (Mello et al., 2017).

Finalmente, la dimensión Robos, agrupa aquellas conductas de hostigamiento escolar que involucra acciones de apropiación de objetos personales de la víctima. En cuanto a ésta, los 295 adolescentes situaron la asiduidad de su frecuencia entre los rangos medio y muy alto; resultados disímiles a lo hallados en San Luis por Bower y Felipa-Chades, (s/f).

En este trabajo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la variable Robo en relación al sexo. Los sujetos masculinos mostraron un rango promedio superior a las mujeres en esta variable; siendo esta, una modalidad directa de acoso escolar.

Respecto al resto de las sub-escalas de Acoso escolar no se encontraron asociaciones respecto al sexo de los adolescentes. Por lo tanto, no se pudo comprobar la totalidad de la primera hipótesis planteada: los adolescentes de sexo masculino son más proclives a desarrollar conductas de acoso escolar directas; ya que estas últimas, además de Robo, incluyen Hostigamiento verbal, Agresiones, Desprecio y Coacción.

Lo mismo sucedió con la tercera hipótesis: las adolescentes de sexo femenino tienden a desarrollar conductas de acoso escolar indirectas: Intimidación, Exclusión social y Restricción comunicacional, tampoco se ha podido comprobar. En cuanto a la diferencia entre sexos, Calbo et al., (2009) sí se pudo concluir que las mujeres tendían a utilizar formas más solapadas de violencia, es decir indirectas, tales como la agresión psicológica.

De todos modos, se avizora en esta muestra que la violencia indirecta resulta más usual que el hecho de agresión física; siendo ésta última un desprendimiento de la primera tal como lo indicaron Bower y Felipa-Chades, (s/f). Otros autores rubricaron la anterior afirmación, en tanto explicitaron que las conductas de violencia verbal son más usuales que las de violencia física y se caracterizan por presentar un gran peso dentro de

la conducta de hostigamiento escolar de los adolescentes (Aristimuño y Noya, 2015). Asimismo, Santander (2012) diferenció la violencia indirecta, racional, consciente y controlada de otros tipos de violencia más impulsivos, vinculados con la agresión física directa y las explosiones de ira descontrolada.

Otros autores como Plata et al., (2010), hacen hincapié en la superficialidad de la conducta del agresor, como falencia de conciencia emocional y la falta de empatía para con la víctima. Asimismo, se registraron niveles altos de autoestima en la personalidad de los mismos (Plata, et al., 2010). La dificultad reside, según Bower y Felipa-Chades (s/f) en que los acosadores no reconocen la agresividad de sus actos. Los límites entre la humorada y el victimizar a una persona, parecieran estar velados y buscar el reconocimiento del grupo para realizar sus actos.

Prosiguiendo con los resultados obtenidos y considerando las explicitaciones del párrafo anterior, para la escala de Autoestima la media fue en esta población de 22.48. De acuerdo a los baremos presentados por Góngora et al., (2010) para la población adolescente argentina; un 98 % de los sujetos de la muestra valoró su autoestima como baja y en sólo en el 2 % de los alumnos se observa una autoestima media. Por lo tanto, la baja Autoestima resultó ser característica de casi todo el rango etario de la muestra (12 a 18 años).

Autores como (Dumont y Provost, 1999; citado en Naranjo y González, 2012) expresaron que una autoestima baja se encuentra asociada con una percepción mayormente negativa del estrés, con la construcción de juicios adversos acerca de las experiencias cotidianas y con una menor capacidad de afrontamiento de estas últimas (Plata et al., 2010). A esto se suma, una reducida posibilidad de establecimiento de lazos afectivos y sociales duraderos; ya que el adolescente en estas circunstancias, tiende a aislarse y a ubicarse en el lugar de víctima en la triangulación bullying-

agredido- victimario (Naranjo y González, 2012). Además, algunos autores observaron que los niveles bajos de autoestima en el periodo de la adolescencia, se encuentran asociados a la merma en el desempeño académico y también con el fracaso escolar (Gerosa, 2016).

En esta investigación, no se observan relaciones estadísticamente significativas entre el Sexo de los adolescentes y la Autoestima. A razón de esto, no se pudo comprobar la tercera hipótesis propuesta: los alumnos de sexo masculino presentan una Autoestima más alta que las adolescentes de sexo femenino.

Sin embargo, Naranjo y González (2012) hallaron diferencias entre ambos sexos, respecto a la Autoestima en la adolescencia. En este sentido, resultó ser más elevada para los hombres que para las mujeres y relacionada en los primeros, con sus logros personales en relación a los pares del mismo sexo. En cambio, las mujeres de estas edades se evaluaban a sí mismas en función de la aprobación de los adultos significativos (Naranjo y González, 2012). Asimismo detallaron, que entre los 12 años para las chicas y 14 años para los chicos, se ubica la etapa más vulnerable para la autoestima, ya que los adolescentes en este ciclo resultan más permeables al juicio valorativo de sus pares (Esnaola, 2008; citado en Naranjo y González, 2012).

Por otro lado, tampoco se ha comprobado la sexta hipótesis de este trabajo, que proponía que los alumnos del primer ciclo de enseñanza (12 a 15 años) presentarían un nivel de Autoestima inferior que los alumnos de cursos superiores, ya que no se evidenciaron asociaciones entre estas variables. La baja Autoestima fue una constante en todo el grupo etario.

Según los resultados hallados por Gerenni y Fridman (2015), la alta prevalencia de bullying socava la autoestima de la víctima adolescente. Se puede estimar, dada la baja Autoestima reflejada en esta población y los altos índices presentados en la Escala

Integral de Acoso, más no su intensidad, que podríamos arribar a similares reflexiones. Santander (2012), también advirtió en relación a la personalidad de la víctima de acoso escolar, esquemas mentales en los que predominaba una baja autoestima.

En este sentido, Chala y Matoma (2013) indicaron que la construcción de la identidad de los adolescentes involucra factores individuales, biológicos, sociales y temporales imprescindibles para su desarrollo. Estos últimos modelan sus conductas, pensamientos, actitudes y emociones; y a su vez, se retroalimentan de los intercambios con el medio. Este proceso es permanente, conlleva reelaboraciones profundas y constantes, y a pesar de esto, permite cierta estabilidad.

Sin embargo, en la etapa de la adolescencia se observa cierta vulnerabilidad y mayores dificultades. Las crisis transitadas, generan cambios que provocan inestabilidad en la autoestima. Por otro lado, las burlas por parte de los pares, los conflictos intrafamiliares y la desconfianza padecida desde niño, generan manifestaciones de rechazo de sí mismo y del entorno, pudiéndose convertir el/la adolescente en una víctima potencial de bullying (Chala y Matoma, 2013).

Continuando y en relación a la variable Personalidad, la media para Extraversión obtenida en esta población fue de 11.48. De acuerdo al baremo expuesto por Eysenck (1964), ésta se encontraría dentro del rango medio. Según lo explicitado por el autor mencionado, los sujetos introvertidos son tranquilos, tienden a ser reservados y a aislarse, son más serios, ordenados y en ocasiones pesimistas. En tanto que los extrovertidos son aquellos que suelen disfrutar de la vida social, más despreocupados, bromistas, optimistas y menos susceptibles a condicionamientos. En resumen, dentro del eje introversión- extraversión, algunos sujetos resultan más vivaces, superfluos, activos socialmente y dominantes que otros (Eysenck & Eysenck, 1964).

En este trabajo, se halló una asociación estadísticamente significativa entre las variables Extraversión y Sexo. Los adolescentes de sexo masculino, mostraron un rango promedio superior en Extraversión que las alumnas de sexo femenino. Estos resultados además de avalar la quinta hipótesis propuesta y coinciden con los hallados por Omar (1988), a través de los cuales explicó que los varones de la franja etaria de 15 a 19 años, son más extrovertidos que las mujeres de la misma edad (Omar, 1988).

Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas para las variables Extraversión (Personalidad) y Robos (Acoso escolar) en relación al sexo. A razón de esto, se explicitó la diferencia entre rangos, los sujetos masculinos mostraron rangos promedio superiores a las mujeres en ambas variables.

Por otro lado, la media para Neuroticismo fue 14.43. De acuerdo al baremo presentado por Eysenck (1964), ésta se encuentra el rango medio. Las fluctuaciones dentro de este eje, se extienden desde la inestabilidad que acarrea una emotividad muy intensa y de tono elevado; a conductas un poco más estables pero características de las personas tensas, ansiosas, inseguras, tímidas, con fuertes bloqueos de conducta, depresivos y tímidos (Eysenck & Eysenck, 1964).

Autoras como Gerenni y Fridman (2015), asociaron el rol de víctima con los rasgos de personalidad descriptos precedentemente en relación al Neuroticismo. Asimismo, se han podido precisar diferencias significativas respecto a esta última variable a favor de las mujeres adolescentes; explicitando mayor inestabilidad afectiva en ellas (Omar, 1988). Resultados que, no se observaron en el presente trabajo ya que no hubo relación estadísticamente significativa entre Neuroticismo y el Sexo femenino. Por esta razón, no se comprobó la cuarta hipótesis de este trabajo.

Adentrándonos en el Temperamento de los alumnos de la muestra, el 63.1 % de los adolescentes mostró un Temperamento Melancólico. Las características centrales de

dicho temperamento se relacionan con un tipo de personalidad que tiende a la introversión y a la inestabilidad. Se trata de personas obstinadas ansiosas, rígidas, pesimistas, reservadas, asociales, tranquilas y ensimismadas; con cierta inclinación a las fobias y obsesiones, presentando condicionamientos emocionales severos en relación a ser merecedoras del maltrato (Santander, 2012). Autores como Avilés, 2009 (citado en Santander, 2012) han asociado algunas de estas características con la personalidad del observador, incluido por muy pocos autores en la problemática que representa el fenómeno del Bullying.

Por otro lado, se observó en un 14.6 % de los alumnos el Temperamento Flemático, personas de ánimo estable, productivas y reflexivas; y un 17.6 % de adolescentes cuyo temperamento puede describirse como Colérico, con cierta tendencia al desequilibrio entre inhibición y excitación. Para concluir, el 4.7 % de los alumnos mostró un Temperamento Sanguíneo, generalmente personas extrovertidas y sociables, aunque reactivas y discordantes en ocasiones (Eysenck & Eysenck, 1964).

En esta investigación no se hallaron relaciones significativas entre las variables Sexo y Temperamento. En cambio, esta misma variable Temperamento ha presentado asociaciones con las sub-escalas Coacción y Agresiones. En esta muestra, las personas con una elevada puntuación en Agresiones, presentaron rangos más altos en los Temperamentos Sanguíneo y Colérico. Es decir, los adolescentes extrovertidos aunque inestables, presentan un desequilibrio entre inhibición y excitación; manifiestan su agresión de forma impulsiva e inconstante (colérica). Por otro lado, son percibidos como poderosos por el resto del grupo, situándose en franca asimetría respecto a la víctima. Asimismo, los alumnos más extrovertidos, aunque estables y discordantes; manifiestan su agresión de manera más planificada y despreocupada (sanguínea).

En la Tesis de grado de Rosales (2019), se arribó a conclusiones similares respecto a la asociación entre el Temperamento colérico y la agresividad. Las personas que puntuaron alto en Coacción, presentaron rangos más elevados de Temperamento Colérico.

La séptima hipótesis planteada en esta investigación postulaba que los adolescentes del primer ciclo de enseñanza (12 a 15 años) presentarían mayores conductas de Acoso escolar ligadas al Desprecio, la Agresión y la Coacción, que los alumnos del segundo ciclo. Se hallaron diferencias significativas para las variables Intensidad de acoso, Desprecio, Agresiones, Intimidación, Exclusión social, Hostigamiento verbal y Robos, en relación al Año de cursada/división. Respecto a Coacción, no ha presentado asociación con la variable en cuestión.

En cuanto a la sub-escala Desprecio, los rangos más altos en relación al Año de cursada/división se presentan en 4° Sociales, 5° Sociales, y en los dos 6° años. Centrándonos en la sub-escala Agresión, los años de cursada que presentaron los rangos más altos fueron los dos 4°, y 6° de Economía. Con lo cual, se puede concluir que conductas de Acoso escolar ligadas al Desprecio y la Agresión son más usuales en los alumnos del segundo ciclo de enseñanza.

A estas se suman, Intimidación, Exclusión social (con un rango alto en 1°B), Hostigamiento verbal (alto en 3° A), y Robos (con un rango alto en 2° C). Por lo tanto, la mayoría de las escalas de acoso escolar mostraron un rango más alto en el segundo ciclo, habiendo ya mencionado las excepciones. Sin embargo, el trabajo de Calbo et al., (2009) se contrapone a estos resultados, ya que indicó que el comportamiento escolar de hostigamiento, mermaba con el avance de la edad de los sujetos.

Prosiguiendo, la octava hipótesis de esta investigación planteaba que los alumnos del primer ciclo de enseñanza (de 12 a 15 años) presentarían un tipo de personalidad en la

que predominarían la Extraversión y el Temperamento Melancólico. La misma no ha podido comprobarse, debido a que fue Neuroticismo la escala asociada a dicho Temperamento. A continuación, se describen algunas consideraciones.

Si bien se observaron relaciones significativas entre Extraversión y Neuroticismo, en cuanto al Temperamento, respecto al primer grupo (de 12 a 15 años), en los alumnos que presentaron Temperamento Melancólico se aprecia un rango más alto de Neuroticismo que de Extraversión.

En los que mostraron Temperamento Flemático, el rango superior lo encontramos en Extraversión. En los adolescentes que presentaron Temperamento Colérico, se observa un rango más alto de Extraversión que de Neuroticismo. Asimismo, en los que evidenciaron un Temperamento Sanguíneo, el rango superior lo encontramos en Extraversión.

En cuanto a la novena hipótesis, que planteaba que los alumnos del segundo ciclo de enseñanza (de 16 a 18 años) presentarían un tipo de personalidad en la que predominarían el Neuroticismo y el Temperamento Flemático. La misma no ha podido comprobarse, debido a que Extraversión mostró el rango más alto en dicho Temperamento y en este ciclo de enseñanza. A continuación, se describen algunas consideraciones.

En relación al segundo grupo (alumnos de 16 a 18 años), en los adolescentes que presentaron Temperamento Melancólico se observa un rango más alto de Neuroticismo que de Extraversión. Respecto al Temperamento Flemático, el que rango superior se halló en Extraversión. Por su parte, en los adolescentes que presentaron Temperamento Colérico, también se ha observado un rango más alto de Extraversión. Finalmente, en los que mostraron Temperamento Sanguíneo, el rango superior lo encontramos en Extraversión. Por lo tanto, en este sentido, la hipótesis postulada tampoco ha podido

comprobarse, debido a que no es Neuroticismo la escala que mostró el rango más alto en relación al Temperamento Flemático; sino Extraversión.

En un intento de agrupar algunas características personales de los adolescentes Voli (2010; citado en Magaña, 2014), ha descrito el patrón de personalidad Tipo C y lo ha relacionado con la personalidad que prevalece el Neuroticismo. Son comunes en ellos, la utilización de estrategias de afrontamiento como el desamparo y la desesperanza, la inhibición, la negación y la auto-agresividad; presentando dificultades para expresar emociones y sentimientos (Voli, 2010; citado en Magaña, 2014). Estas características suelen ser propias del Temperamento Melancólico (Eysenck & Eysenck, 1964).

Por otra parte, se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre Año de cursada/división y Temperamento. Considerando los tipos de Temperamento que obtuvieron el mayor porcentaje de acuerdo al Año de cursada, en el primer año en un 57% de los alumnos predomina el Temperamento Melancólico y en el 30% el Temperamento Flemático. Respecto a los adolescentes de segundo año, 81% mostró Temperamento Melancólico. En cambio, en tercer año, el 63 % presentó Temperamento Melancólico y otro 20%, Flemático. Continuando, en relación a las personas de 4° año, el 63 % presentó un Temperamento Melancólico, 15 % Flemático y 21 % Colérico. En 5° año, el 64 % Temperamento Melancólico y 23% Colérico. Finalmente en sexto año y el 44% de los adolescentes mostró un Temperamento Melancólico, un 30 % Colérico y 19 % Sanguíneo.

Como se puede ver, en la franja etaria correspondiente al primer y segundo ciclo, el Temperamento dominante es el Melancólico, descrito por Eysenck & Eysenck (1964) como propio de sujetos introvertidos e inestables, con una reducida posibilidad de regulación de los procesos inhibitorios, que tienden a obstinarse, ansiosos, rígidos, soberbios, pesimistas, reservados, poco sociables, tranquilos y ensimismados.

Respecto al despliegue del porcentaje observado hacia otros tipos de Temperamento en el segundo ciclo, Magaña (2014) ha explicado que en la fluctuación entre el grado de aceptación social percibido y su comodidad personal, los adolescentes ensayan diversos cambios de conducta y formas de pensamiento; hasta que comienzan a materializar los aspectos con los que mejor se sienten. Esta tarea, evidentemente no resulta sencilla para algunos de ellos (Magaña, 2014).

Centrándonos en las relaciones entre de las distintas escalas de Acoso escolar, Personalidad, y sus relaciones con la variable Edad de la persona, se hallaron asociaciones con Extraversión (sub-escala de Personalidad) e Índice General de Acoso, Desprecio, Agresiones, Intimidación, Exclusión social y Hostigamiento verbal (escalas y sub-escalas de Acoso escolar). Todas ellas positivas y débiles, respecto a Edad. Podría inferirse, que a medida en que los sujetos avanzan en su edad, existiría cierta apertura hacia la Extroversión. Asimismo y como correlato de cierta desinhibición del comportamiento, se incrementarían ciertas conductas de hostigamiento escolar tales como el desprecio, las agresiones, la propensión a intimar o amenazar a los pares; a intentar bloquearlos socialmente y a hostigarlos de modo verbal.

En relación a esto, Calbo et al., (2009) consideró que la cantidad de sujetos hostigados mermaba con el avance de la edad. Según el autor, en la adolescencia temprana el número de víctimas es mayor a la cantidad de agresores. Esto último, en ambos sexos. A raíz de lo planteado se podría inferir, que en el transcurso de la adolescencia media si bien disminuye el número de víctimas de Bullying, las conductas de agresión se incrementan en los adolescentes.

Respecto a la relación entre las escalas/ sub-escalas de Personalidad, Bullying y Autoestima, en ambos sexos, el Índice General de Acoso se asoció a la Intensidad de Acoso de forma positiva y alta. Asimismo con la sub-escala Desprecio, Agresiones,

Exclusión social, y Hostigamiento verbal, aunque de manera baja y positiva. Por lo tanto, para los adolescentes el acoso escolar percibido o perpetrado, se incrementa o disminuye proporcionalmente a la intensidad del mismo; esto es tanto en relación a conductas directas como indirectas de hostigamiento. Respecto a Autoestima, no presentó relación estadísticamente significativa con ninguna de las variables.

En cambio, la escala Extraversión se asoció sólo con la sub-escala Agresiones; y Neuroticismo por su parte, solamente con Restricción comunicacional. En resumen, en esta muestra, las personas que presentan características de Extraversión tienden a presentar formas de agresión física o psicológica directas. En cambio, las que presentan mayores características de Neuroticismo, tienden a utilizar formas más solapadas de violencia tales como la Restricción comunicacional y la Exclusión social. Calbo et al., (2009) destacó que usualmente las mujeres, utilizan formas más solapadas de violencia, es decir indirectas, tales como la agresión psicológica. Es menester, de acuerdo a esta formulación, tener en cuenta que el sexo femenino representó para este trabajo un 65.4% de la muestra.

En relación al perfil del agresor, Fajardo, et al. (2014) explicó que los sujetos agresivos presentaban menor grado de conciencia, eran poco afectos a respetar normas, límites y se observaba en ellos menor compromiso y perseverancia. Además, puntuaban alto en Extraversión y Psicoticismo, y presentando niveles más bajos de Neuroticismo y de apertura a la experiencia que el resto de los sujetos (Fajardo, et al., 2014). Asimismo, centrándose en dicho perfil, explicó que la agresión para los mismos no involucraba ningún tipo de cuestionamiento (Resset, 2019).

En cambio, en el perfil de la víctima, resultaron usuales características tales como dificultades emocionales e ideas irracionales; y como el rasgo de la personalidad predominante el Neuroticismo (Gerenni y Fridman, 2015). También se han identificado

respecto a dicho perfil, esquemas mentales en los que predominaba baja autoestima, desconfianza, inseguridad y desesperanza; todas ellas sostenidas en la creencia de ser merecedores de maltrato. Situación esta, a la que se sumó la prevalencia de un sistema familiar ciego ante las necesidades psicológicas y personales del adolescente (Santander, 2012).

Continuando con esta discusión, la décima hipótesis presentada en este trabajo indicaba que los estudiantes del segundo ciclo (4°, 5° y 6° año), con orientación en Economía, mostrarían valoraciones más altas en las conductas de acoso escolar directas: Robos, Hostigamiento verbal, Agresiones, Desprecio y Coacción que los alumnos del mismo ciclo con orientación en Sociales.

Con el fin de comparar las escalas, en función a la orientación académica del segundo ciclo de enseñanza, se procedió a recodificar los años escolares (4°, 5° y 6°) de acuerdo a la orientación académica y se segmentó la base, a razón de este criterio. En relación a la orientación económica del segundo ciclo, el Índice general de acoso presentó asociaciones con Desprecio, Coacción, Agresión, Intimidación/amenazas y con Exclusión social, pero no con Hostigamiento verbal.

Por lo tanto, podríamos inferir que en los estudiantes del Segundo Ciclo con orientación en Economía las conductas de Acoso escolar de modalidad directa, ya sean que involucren éstas agresiones físicas o psicológicas y/o ambas, son utilizadas con mayor o menor frecuencia en la medida en que crece o decrece la intensidad de hostigamiento escolar. Lo descripto, no se ha constatado respecto a los alumnos con orientación en Sociales. Por lo tanto, se ha comprobado la hipótesis planteada y lo descripto, acompaña la explicaciones sugeridas por Calbo et al., (2009).

En relación a las dos últimas hipótesis propuestas que planteaban que los adolescentes del Segundo Ciclo con orientación en Economía, evidenciarían una

personalidad con mayores rasgos de Neuroticismo y una Autoestima más elevada que los alumnos del mismo ciclo con orientación en Sociales; se puede afirmar que las variables Neuroticismo y Autoestima no presentaron asociaciones respecto a esta orientación educativa.

En cambio, Extraversión sí ha presentado relación significativa, positiva y baja con Intimidación y amenazas. Fajardo et al., (2014) ha explicado que las personas agresivas presentan generalmente niveles más bajos de Neuroticismo y de apertura a la experiencia.

Por otra parte, en relación a la orientación Sociales, el Índice general de acoso presentó relación estadísticamente significativa con Intensidad de acoso (alta). Por su parte, Extraversión, Neuroticismo y Autoestima no se relacionaron significativamente con ninguna de las escalas de acoso.

Por lo tanto, no se pudieron comprobar las hipótesis planteadas. Los alumnos con orientación en Economía evidenciaron mayoritariamente conductas de acoso escolar que se encuentran en el límite de la agresión física y psicológica. Dichas conductas, suelen implementar acciones de persecución y amedrentamiento con la intención de inducir miedo en la víctima ya sean sobre su persona o sus seres queridos. Estrategias que, generalmente, son utilizadas fuera del ámbito escolar (Piñuel y Oñate, 2006).

De acuerdo a lo expresado por Lopes Neto (2005), las situaciones caracterizadas como Bullying, comprenden diferentes formas de agresión intencionada y recurrente, adoptada por uno o más sujetos contra otro u otros, los cuales son heridos o dañados; en una relación en la que prima una asimetría de poder. Las acciones intimidatorias pueden ser directas o indirectas, y presentar componentes de agresión física, verbal, social o quizás, una mezcla de ellas tal como sucede con la Intimidación (Lopes Neto, 2005; Calbo et al., 2009; Olwues, 1993).

5.2 Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones

Una primera limitación del estudio tiene que ver con la conformación final de la muestra. Esta investigación, ha empleado una muestra de conveniencia perteneciente a un único centro educativo. Es menester, en futuras investigaciones, confirmar los resultados obtenidos aquí, en otras instituciones, sumando muestras de mayor tamaño y más homogéneo, con el objetivo de controlar los efectos de otras variables sociodemográficas.

La segunda de las limitaciones reside en que al considerar sólo el punto de vista del alumno, las valoraciones obtenidas dejan de lado el análisis de las variables correspondientes al clima socio familiar del adolescente y las dificultades de las instituciones escolares, para operar como sostén de los púberes en estas situaciones.

En la presente investigación se ha tenido en cuenta el sexo, la edad, el año de cursada de los alumnos y su orientación escolar, tanto en las correlaciones de variables, como así también en la comparación entre los grupos, para las tres sub-escalas. En vista de los resultados, es necesario continuar ahondando en la problemática planteada con el fin de realizar las transformaciones de significados y sentidos necesarias, tanto en el sistema educativo como en el de salud, con el objetivo de poder seguir garantizando el derecho de los alumnos tanto a una educación de calidad, como a una adolescencia libre de violencia.

Por otro lado, se puede plantear una propuesta a futuro con relación a la duración del estudio y al tipo de diseño elegido. Resultaría óptimo contar con aportes de futuras investigaciones que analicen la problemática por este estudio detallada, a través de un estudio longitudinal que abarque el ciclo educativo completo de un mismo grupo de adolescentes. De esta forma, podría determinarse si el hostigamiento escolar encuentra su factor causal en dificultades particulares de cada alumno, si se generan en las

instituciones educativas (dado que de allí parten la gran mayoría de las investigaciones) o acaso responden a un in-crescendo de la violencia de las sociedades actuales. Asimismo, podría determinarse la evolución de los programas de intervención respecto al acoso escolar en las escuelas.

De modo adicional, el empleo de metodologías de un orden distinto a la cuantitativa, propiciaría la profundización en la descripción de las valoraciones de los adolescentes así como de los factores asociados. De esta manera, al considerar múltiples e independientes fuentes de información podrían realizarse determinaciones diagnósticas y/o terapéuticas adecuadas, que propicien programas y planificaciones pertinentes.

A pesar de las mencionadas limitaciones, se considera que este estudio constituye un aporte de importancia científica e impacto social, ya que el entendimiento de la relación entre Bullying, Autoestima y Personalidad en adolescentes, permitirá establecer una base teórico-práctica que propiciará indicios para optimizar las intervenciones de terapeutas, maestros y padres de familia, enfocadas en el desarrollo de recursos y herramientas que promuevan un equilibrio de salud mental de los púberes; mejorando su capacidad de afrontamiento y la solución de conflictos que involucran a la sociedad en su conjunto.

5.3 Conclusión

El Bullying es una preocupación universal, dada la gran proliferación de investigaciones al respecto (Calbo et al., 2009; Fajardo et al., 2014; Aristimuño y Noya, 2015; Tenorio, 2018; Reset, 2019). Estas situaciones, han sido calificadas como una patología relacional, ya que afectan tanto a la víctima como al agresor y al observador (Olweus, 2006; Calbo et al., 2009).

Por lo tanto, el hecho de haber ahondado en esta temática contribuyó a especificarla y sumar aportes teóricos que podrían dirimir los desacuerdos en cuanto su prevalencia en investigaciones anteriores (Cabo et al., 2009).

Según los resultados hallados por Gerenni y Fridman (2015), la alta prevalencia de bullying socava la autoestima de la víctima adolescente. Se puede estimar, dada la baja Autoestima reflejada en esta población y los altos índices presentados en la Escala Integral de Acoso, más no su intensidad, que podríamos arribar a similares reflexiones.

Considerando el aumento significativo de casos de violencia en la escuela y el impacto que tiene éste sobre la autoestima y la personalidad de los sujetos, inclusive en la vida adulta, este estudio se abocó a investigar la aparición de comportamientos agresivos y de victimización, asociados con el acoso escolar, en estudiantes de una escuela secundaria de enseñanza privada de la localidad de Burzaco, Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, los datos revelados constituyen una base sobre la cual las instituciones educativas podrían detectar, a través de los perfiles obtenidos, tanto a víctimas como a victimarios y derivarlos a un equipo de profesionales especializados. De esta forma, se controlaría la incidencia de estas conductas nocivas, implementando programas preventivos, jornadas informativas y encuentros con los padres de familia; enfatizando la relevancia de la comunicación afectiva tanto en el entorno familiar como en la institución (Tenorio, 2018).

La adolescencia corresponde a una etapa del desarrollo humano en las cuales aparecen retos y obstáculos de real importancia, la búsqueda y desarrollo de la propia identidad, la necesidad de pertenencia al grupo social, el crecimiento y búsqueda de la independencia, los cambios fisiológicos y cognitivos, la responsabilidad escolar, la identificación de roles esperados a nivel familiar, escolar y social y la construcción de un proyecto de vida (Tenorio, 2018; Pérez, y Santiago, 2002).

Estos acontecimientos requieren una capacidad de afrontamiento por parte de los adolescentes y de sostén por parte de los adultos significativos (padres, docentes, profesionales, etc.), con el fin de que los primeros puedan elaborar ciertas estrategias cognitivas y conductuales para lograr una adaptación estable y una transición efectiva a la vida adulta en la sociedad a la que pertenecen.

Se conciben el acoso y la violencia escolar como un problema de todos los actores involucrados en la sociedad, por lo cual resulta imprescindible instalarlo en un espacio de reflexión colectiva. Es necesario además de adoptar una actitud vigilante y alerta. Romper la ley de silencio imperante, desarrollando una serie de conductas proactivas tendientes a detener y prevenir dicho maltrato (Piñuel y Oñate, 2006).

Por esta razón, la información brindada constituye un aporte para concientizar a los distintos actores que ejercen la función de apoyo, sobre la importancia de esta problemática en la salud mental de los adolescentes, dentro y fuera del ámbito escolar (Tenorio, 2018).

Referencias bibliográficas

- Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002&lng=es&tlng=pt.
- Barrón, R. G., Castilla, I. M., Casullo, M. M., & Verdú, J. B. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72714227.pdf>
- Blanca Mena, M. J. (2012). *Análisis exploratorio de datos*. Ficha de cátedra. Málaga, España: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.
- Breivik, K., & Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3-4), 99-124.
https://doi.org/10.1300/J087v44n03_07
- Bower, L. T. M., & Felipa-Chades, M. (s/f) Acerca de la violencia en la escuela.
<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/455.pdf>
- Chala Bernal, L., & Matoma Fetiva, L. V. (2013). La construcción de la identidad en la adolescencia.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2535/TE-16019.pdf>

Calbo, A. S., de Bastani Busnello, F., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos clínicos*, 2(2), 73-80.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/4915>

Carvajal Corzo, G. A. (1993). *Adolecer: La ventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia. Bogotá, Editorial Tiresias.*

Casullo, M.M. y Góngora, V. (2009) Validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 1, (27), 179-194.

<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443010.pdf>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155

Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Revista Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26.

<http://xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004

Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: doctors' responsibilities.

<https://www.bmj.com/content/310/6975/274.full>

Estévez López, E., Martínez Ferrere, B., & Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200007

Eysenck, H. J., & Bordas, M. D. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.

Eysenck, H. J., Barrett, P., & Eysenck, S. B. G. (1985). Indices of factor comparison for homologous and non-homologous personality scales in 24 different countries. *Personality and Individual Differences*, 6(4), 503-504.
https://hanseysenck.com/wp-content/uploads/2019/12/1985_eysenck_barrett_et_al_-_indices_of_factor_comparison_for_homologous_and_non-homologous.pdf

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1987). Cuestionario de Personalidad EPI. Madrid: TEA Ediciones.

Fajardo Bullón, F., León del Barco, F., Polo del Río, M. I., Felipe Castaño, E., Palacios García, V., & Gómez Carroza, T. (2014). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

<http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/451/378>

- Gabulle Lovera, G. M. (2018). Personalidad y conducta antisocial-delictiva en adolescentes de instituciones educativas, Ica-2017. Tesis Grado. Universidad Alas Peruanas. http://52.55.9.109/bitstream/uap/8129/1/T059_70349974_T.pdf
- Gerenni, F., & Fridman, L. (2015). El Bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. *PSOCIAL*, 1(3), 71-82.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1479/1358>
- Gerosa, F. (2016). Personalidad, Autoestima y Desempeño Académico. Una aproximación complementaria a partir de la Teoría de los Cinco Factores de la personalidad. *PSOCIAL*, 2(2), 46-53.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2146/1833>
- Góngora, V. C., Liporace, M. F., & Solano, A. C. (2010). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en psicología*, 7(1), 24-30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113890.pdf>
- Hasicic, C. (2012). Paternidades adolescentes: hacia una conceptualización y sistematización en América Latina y Argentina. In *VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2013/ev.2013.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación 2006. *Caracas: McGrawHill*.
- Ibáñez, M. I. (1999). Versión reducida del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQ-RA). *Análisis y modificación de conducta*, 25(104), 849-864.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), s164-s172. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_arttext
- López, F. M. (2019). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799109>
- Magaña, K. (2014). *Personalidad, Autoestima Y Depresión Asociados A Bullying En Adolescentes De La Escuela Preparatoria Oficial No. 19, San Martín De Las Pirámides, Estado De México, 2012-2013*. Tesis Doctoral. Editorial: universidad Autónoma del Estado de México.
- <http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/14538/1/411872.pdf>
- Martínez, J. M. A., & Casares, I. M. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 27-41.
- <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27091/26281>
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Prado, R. R. D., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde*

Coletiva, 22, 2939-2948. <https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n9/2939-2948/pt/>

Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374>

Naranjo, M. D. C. R., & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019787>

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.

https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/253157856_ACOS_O_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.

Omar, A. G. (1988). Estandarización argentina de los cuestionarios de personalidad de Eysenck. *Rev. Chil. Neuro-Psiquiat*, 26, 83-95. https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Omar/publication/274383019_Estandarizacion_Argentina_de_los_Cuestionrios_de_Personalidad_de_Eysenck/links/

551d83860cf29dcabb02f4db/Estandarizacion-Argentina-de-los-Cuestionrios-de-
Personalidad-de-Eysenck.pdf

Pérez, P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2. <https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/Capitulo%20I.pdf>

Piaget, J. (1965). La construcción de lo real en el niño. In *La construcción de lo real en el niño* (pp. 347-p).

Piñuel, I., & Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. *Eso y Bachiller*.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2005). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo Madrid*, 6. http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/BLa_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf

Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.

Plata, C., Riveros, M., & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia*, 4(2), 99-112. <https://doi.org/10.21500/19002386.1148>

Resset, S. (2019). Bullying y cyberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 37(1), 3-12. <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/766/520>

Rojas-Barahona, C., Zegers, B., y Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y

adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.
doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009

Rosales Ninahuaman, J. M. (2019). Temperamentos y nivel predominante de agresividad en adolescentes de una institución educativa pública de la provincia de Junín, 2019. Tesis de grado. Universidad Peruana de los Andes. Perú.
<http://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/UPLA/1326/TESIS%20FINAL.pdf>

Rosenberg, M. (1965). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).

Santander, O. A. E. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 80-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815149>

Schmidt, V., Casella, L., Firpo, L., Vion, D., & De Costa Oliván, M. E. (2005). Dimensiones básicas de Personalidad y su Medición. Adaptación lingüística y conceptual del Eysenck Personality Questionnaire-revised (EPQ-R) de H. Eysenck y S. Eysenck (1985). In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/424>

Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., ... & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista internacional de psicología*, 11(02), 1-21.
<https://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/63/60>

Stassen Berger, K. (2007) La adolescencia: desarrollo biosocial. *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*.431-464 Madrid: Panamericana.

Stassen Berger, K. (2007) La adolescencia: desarrollo cognitivo. *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*.465-494 Madrid: Panamericana.

Tenorio Long, K. M. (2018). Acoso escolar y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundarios de una institución educativa pública, distrito de San Juan Bautista, 2016. Tesis de Grado, Universidad Científica del Perú.
<http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/556>

Urresti, M. (2000). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Revista Encrucijadas UBA*, 36-43.
<https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/URRESTI1.pdf>

Viteri Estrella, A. L. (2016). *Rasgos de Personalidad y Estrategias de Afrontamiento en los Adolescentes Estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Particular Bautista de la Ciudad de Ambato*, Ecuador. Tesis de Grado.
<http://192.188.46.193/bitstream/123456789/19045/2/ANA%20VITERI.%202%20PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf>

Anexo

Consentimiento Informado

Como estudiante de la Universidad Abierta Interamericana, de la carrera Licenciatura en Psicología, solicito permiso para recabar datos con el fin de incluir a los mismos, en la investigación de mi tesis de grado. El trabajo, se relaciona con el Bullying, Autoestima y Personalidad en adolescentes de enseñanza media.

La colaboración voluntaria de los mismos, mediante consentimiento informado de las autoridades, resultará muy valiosa para este trabajo, se mantendrá la estricta confidencialidad de los mismos y, a su vez, se garantiza que en cualquier momento los mencionados pueden desistir de participar y retirarse de la investigación.

A continuación marque con una cruz la opción que corresponda y firme. Si está de acuerdo con que los datos puedan ser utilizados para la mencionada investigación, señale la opción acepto; en caso contrario, marque la segunda opción, no acepto.

Acepto ☒

No acepto ☐

Firma.....

Aclaración.....

Cuestionario sociodemográfico

Antes de comenzar a responder las afirmaciones correspondientes a la Calidad de Vida, complete, por favor, los siguientes ítems.

- **Edad en años:**.....

- **Sexo (Marque con una cruz, según corresponda)**

Masculino.....

Femenino.....

- **Curso en el que se encuentra matriculado (Marque con una cruz, según corresponda)**

1°A	1°B	1°C
2°A	2°B	1°C
3°A	3°B	
4°E	4°S	
5°E	5°S	
6°E	5°S	

Protocolos

Escala de Autoestima de Rosenberg

A. Muy de acuerdo B. De acuerdo C. En desacuerdo D. Muy en desacuerdo

A / B / C / D

1. Siento que soy una persona digna de aprecio				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil				
10. A veces creo que no soy buena persona				

Inventario de personalidad de Eysenck

Nombre (opcional).....Edad.....Sexo.....

	Sí	No
1. ¿Te gusta que haya mucho ruido alrededor?		
2. ¿Tienes generalmente un sentimiento de intranquilidad, como si quisieras algo, pero sin saber qué?		
3. ¿Tienes casi siempre una contestación lista cuando se te dice algo?		
4. ¿Te sientes algunas veces feliz y otras tristes, sin una razón en particular?		
5. ¿Estás generalmente tímido/ (a) en fiestas y reuniones?		
6. Cuando eras niño(a) ¿hacías siempre inmediatamente lo que le decían, sin protestar?		
7. ¿Te enojas o molestas a menudo?		
8. Cuando te meten a una pelea ¿preferís decir todo lo que pensás, en vez de quedar callado(a) esperando que las cosas se calmen solas?		
9. ¿Crees que sos triste, melancólico (a)?		
10. ¿Te gusta mezclarte con la gente?		
11. ¿Has pasado noches sin dormir por las preocupaciones?		
12. ¿Te ponés a veces de malhumor?		
13. ¿Sos despreocupado (a) y confiás en la buena suerte?		
14. ¿Tardás en decidirte?		
15. ¿Preferías trabajar solo (a) que en grupo?		
16. ¿Te has sentido a menudo indiferente y cansado(a) sin razón alguna?		
17. ¿Sos un joven animado(a) y alegre?		
18. ¿Te reís a menudo de chistes groseros?		
19. ¿Te sentís a menudo hartos y fastidiosos?		
20. ¿Te sentís incómodo(a) con vestidos o ropa que no son lo que habitualmente usás?		
21. ¿Te distraés a menudo aun cuando tratás de prestar atención a algo?		
22. ¿Podés expresar en palabras fácilmente lo que pensás?		
23. ¿Te perdés en tus pensamientos a menudo?		
24. ¿Estás completamente libre de prejuicios de cualquier tipo?		
25. ¿Te gustan las bromas?		
26. ¿Pensás a menudo en tu pasado?		
27. ¿Te gusta mucho comer?		
28. Cuando algo te fastidia ¿necesitás algún(a) amigo(a) para hablar sobre ello?		
29. ¿Te molesta vender cosas o pedir dinero a la gente para alguna buena causa?		
30. ¿A veces te hacés el canchero?		
31. ¿Te considerarás alguien muy sensible?		
32. ¿Te gusta más quedarte en casa, que ir a una fiesta ?		
33. ¿Te ponés tan inquieto(a) que no podés permanecer sentado(a) durante mucho rato?		
34. ¿Te gusta planear las cosas, con mucha anticipación?		
35. ¿Tenés a menudo mareos (vértigo)?		
36. ¿Contestás siempre los mensajes de whatsapp, después de haberlo leído?		
37. ¿Hacés las cosas mejor solo(a) que con otra persona?		

38. ¿Sentís que te falta frecuentemente el aire?		
39. ¿Te molesta si las cosas no están perfectas?		
40. ¿Sos de ponerte nervioso?		
41. ¿Te gusta más planear cosas, que hacer cosas?		
42. ¿Dejás algunas veces para mañana lo que deberías hacer hoy ?		
43. ¿Te ponés nervioso(a) en los ascensores, trenes o túneles?		
44. Cuando hacés nuevos amigos(as) ¿Sos vos quien inicia la conversación?		
45. ¿Sufrís de fuertes dolores de cabeza?		
46. ¿Sentís generalmente que las cosas se arreglaran por si solas ?		
47. ¿Te cuesta dormir en las noches?		
48. ¿Has dicho alguna vez mentiras en tu vida?		
49. ¿Dices lo primero que se te viene a la cabeza?		
50. ¿Te quedás preocupado todo el día cuando te pasa algo?		
51. ¿Sos muy cerrado (a), excepto con tus amigos íntimos?		
52. ¿Te crea a menudo problemas hacer cosas sin pensar?		
53. ¿Te gusta contar chistes e historias graciosas a tus amigos?		
54. ¿En un juego ¿generalmente ganás?		
55. ¿Te comportás como sos ante una autoridad?		
56. Cuando todo está en tú contra ¿pensás que igualmente vale la pena luchar?		
57. ¿Te duele el estómago ante un hecho importante?		

Por favor, asegúrese que todas las preguntas se hayan contestado

Protocolo Cuestionario para alumnado, Cisneros sobre maltrato escolar

Señala con una cruz, con qué frecuencia se producen estos comportamientos en el colegio: **Nunca (1); Pocas veces (2); Muchas veces (3)**

	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Muchas veces	A	B	C	D	E	F	G	H
1 No me hablan											
2 Me ignoran, me hacen el vacío											
3 Me ponen en ridículo ante los demás											
4 No me dejan hablar											
5 No me dejan jugar con ellos											
6 Me llaman por apodos											
7 Me amenazan para que haga cosas que no quiero											
8 Me obligan a hacer cosas que están mal											
9 Me tienen manía											
10 No me dejan que participe, me excluyen											
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí											
12 Me obligan a hacer cosas que me ponen malo											
13 Me obligan a darles mis cosas o dinero											
14 Rompen mis cosas a propósito											
15 Me esconden las cosas											
16 Roban mis cosas											
17 Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo											
18 Les prohíben a otros que jueguen conmigo											
19 Me insultan											
20 Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí											
21 No me dejan que hable o me relacione con otros											
22 Me impiden que juegue con otros											
23 Me pegan collejas, puñetazos, patadas											
24 Me chillan o gritan											
25 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho											
26 Me critican por todo lo que hago											
27 Se ríen de mí cuando me equivoco											
28 Me amenazan con pegarme											
29 Me pegan con objetos											
30 Cambian el significado de lo que digo											
31 Se meten conmigo para hacerme llorar											
32 Me imitan para burlarse de mí											
33 Se meten conmigo por mi forma de ser											
34 Se meten conmigo por mi forma de hablar											
35 Se meten conmigo por ser diferente											
36 Se burlan de mi apariencia física											
37 Van contando por ahí mentiras acerca de mí											
38 Procuran que les caiga mal a otros											
39 Me amenazan											
40 Me esperan a la salida para meterse conmigo											
41 Me hacen gestos para darme miedo											
42 Me envían mensajes para amenazarme											
43 Me zarandean o empujan para intimidarme											
44 Se portan cruelmente conmigo											
45 Intentan que me castiguen											
46 Me desprecian											

47 Me amenazan con armas												
48 Amenazan con dañar a mi familia												
49 Intentan perjudicarme en todo												
50 Me odian sin razón												
			=I	= A	= B	= C	= D	= E	= F	= G	= H	