

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA



***RASGOS DE PERSONALIDAD Y UBICACIÓN SOCIOMETRICA
FRENTE AL BULLYING, EN LOS ADOLESCENTES DEL
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA DE LA SALLE AREQUIPA - AÑO 2014.***

Proyecto de Tesis Presentado por la Bachiller:
MARIA LUCIA DEL PILAR CORNEJO
GUTIERREZ-BALLON

Para optar el Grado Académico de:
MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

AREQUIPA – PERU
2015



DEDICATORIA

A mi madre María Teresa, por su constante inspiración y a mi hija Cristal por entender que debo compartir su tiempo, con mis estudios de maestría.



AGRADECIMIENTO

A Todas aquellas personas que me brindaron una palabra de aliento para concluir este trabajo, en especial a la Dra. Rosa Angulo y a la Dra. Lucía Denegri.



EPIGRAFE

“Puesto que soy imperfecto y necesito la tolerancia y la bondad de los demás, también he de tolerar los defectos del mundo hasta que pueda encontrar el secreto que me permita ponerles remedio”

Gandhi

INDICE

RESUMEN	07
ABSTRACS	09
INTRODUCCION	11

CAPITULO UNICO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

1 DATOS GENERALES	14
1.1 CONFORMACION DEL GRUPO EVALUADO	14
2 FACTORES SIGNIFICATIVOS DE LA PERSONALIDAD	15
2.1 ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD	16
2.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES SIGNIFICATIVOS	18
2.3 ESCALAS COMPORTAMENTALES SIGNIFICATIVAS	19
3 UBICACIÓN SOCIOMÉTICA	21
3.1 ALUMNOS CON MAYORES ELECCIONES	23
3.2 ALUMNOS CON MAYORES RECHAZOS	25
3.3 ALUMNOS CONTROVERTIDOS	27
3.4 ESPECTATIVA DE SER ELEGIDO O RECHAZADO	31
4 CORRELACION ENTRE LOS FACTORES SIGNIFICATIVOS DE PERSONALIDAD, SENTIMIENTOS Y ACTITUDES Y ESCALAS COMPORTAMENTALES CON LA UBICACIÓN SOCIOMÉTRICA DE LOS ADOLESCENTES INVESTIGADOS	34
4.1 ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD	34
4.1.1 ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES CON MAYORES ACEPTACIONES	34
4.1.2 ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES RECHAZADOS	36
4.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES	38
4.2.1 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES CON MAYORES ACEPTACIONES	38
4.2.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES CON MAYORES RECHAZOS	39

4.3 ESCALAS COMPORTAMENTALES	41
4.3.1 ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES CON MAYORES ACEPTACIONES	41
4.3.2 ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES CON MAYORES RECHAZOS	42
4.4 CORRELACION ENTRE ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD, SENTIMIENTOS Y ACTITUDES, ESCALAS COMPORTAMENTALES Y SITUACION SOCIOMÉTICA DE LOS ALUMNOS PERCIBIDOS COMO VICTIMAS O AGRESORES EN SITUACIONES DE BULLYING	44
5 PERCEPCION DE LOS ALUMNOS SOBRE EL BULLYING	50
5.1 PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL TIPO DE MALTRATO MAS FRECUENTE	50
5.2 PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL LUGAR MAS FRECUENTE DE LOS MALTRATOS	52
6 APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI CUADRADO PARA ESTABLECER CORRELACION ENTRE LAS VARIABLES ANALIZADAS	54
7 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	57
7.1 VERIFICACION DE LA HIPOTESIS	87
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	91
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	100
ANEXO N° 1 : PROGRAMA DE INTERVENCION	101
ANEXO N° 2 : PROYECTO DE INVESTIGACION	166

RESUMEN

La presente investigación denominada ***RASGOS DE PERSONALIDAD Y UBICACIÓN SOCIOMETRICA FRENTE AL BULLYING, EN LOS ADOLESCENTES DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA SALLE AREQUIPA - AÑO 2014***, ha sido realizada con la finalidad de establecer si existe alguna correlación entre los indicadores antes mencionados y la dinámica del bullying, lo cual serviría principalmente para detectar potenciales situaciones de maltrato entre iguales y poder prevenirlos mediante la aplicación de un programa de intervención, que permita trabajar de manera coherente el tema.

Para la realización del presente trabajo se aplicó a los alumnos del Cuarto Grado de Secundaria de la institución educativa De la Salle de Arequipa, 2 pruebas: el inventario de personalidad para jóvenes de TH Millón (Millon Adolescent Personality Inventori MAPI) con el cual se obtuvo el estilo de personalidad, los sentimientos y actitudes y las escalas comportamentales de la muestra evaluada, la cual está conformada por 65 alumnos. Asimismo se aplicó el test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s (parte sociométrica) para determinar cuál es la ubicación de cada alumno en relación a la aceptación y rechazo de sus compañeros y la parte general del test, para establecer cuál es la percepción que tienen de alumnos frente a sus compañeros que son percibidos como agresores o víctimas en situaciones de bullying, los lugares y las modalidades más frecuentes de maltrato entre ellos.

Se llegó a la conclusión que existe correlación estadística entre los estilos básicos de personalidad, sentimientos y actitudes y escalas comportamentales de los adolescentes más aceptados y rechazados en el salón de clases, con los

adolescentes percibidos como agresores y víctimas, dado que dado que se los agresores son mayoritariamente sociables, seguros y violentos y las víctimas son introvertidos e inhibidos

Asimismo se llegó a la conclusión que existe correlación entre la situación sociométrica de los alumnos y las situaciones de bullying, dado que los alumnos rechazados, son en su mayoría percibidos como víctimas de situaciones de bullying y los aceptados como agresores.

También se llegó a la conclusión que los alumnos de ambas secciones tienen la percepción que el principal maltrato que se producen entre ellos, es el maltrato físico y que mayoritariamente se da en los pasillos del colegio.

Con los resultados mencionados, se elaboró un programa de intervención a efecto de prevenir situaciones de bullying entre los alumnos del Cuarto Grado de Secundaria de la Institución Educativa De la Salle Arequipa, año 2014.

ABSTRACTS

This research called personality traits and sociometric FRONT LOCATION BULLYING, TEEN IN HIGH GRADE OF EDUCATIONAL INSTITUTION OF AREQUIPA LA SALLE - 2014, was conducted in order to establish whether there is any correlation between the indicators before mentioned and dynamics of bullying, which serve mainly to detect potential situations of bullying and to prevent them by implementing an intervention program that allows work consistently it.

To carry out this work to students in the fourth grade secondary educational institution Salle de Arequipa, 2 tests were applied: the personality inventory youth TH million (Millon Adolescent Personality Inventori MAPI) with which it was obtained personality style, feelings and attitudes and behavioral scales in the evaluation sample, which consists of 65 students. The evaluation test of aggressiveness among schoolchildren Bull-s (sociométrica part) to determine the location of each student in relation to the acceptance and rejection by their peers and the general part of the test was also applied to establish what the perceptions of students against their peers who are perceived as aggressors or victims in bullying situations, places and the most common forms of abuse among them.

It is concluded that there is statistical correlation between the basic personality styles, feelings and attitudes and behavioral scales of the most accepted and rejected in the classroom adolescents, adolescents perceived as aggressors and victims, since given that the aggressors are mostly sociable, insurance and violent and victims are introverted and inhibited

It was also concluded that there is a correlation between sociometric status of students and situations of bullying, since students rejected, they are mostly perceived as victims of bullying situations and accepted as aggressors. It was also concluded that students in both sections have the perception that the primary abuse that occur between them, is the physical abuse and mostly occurs in the halls of the school.

With the above results, an intervention program in order to prevent situations of bullying among fourth graders of Secondary Educational Institution De La Salle Arequipa, 2014 was prepared.



INTRODUCCION

Señores miembros del jurado, presento ante ustedes la tesis titulada: Rasgos de personalidad y ubicación sociométrica frente al Bullying, en los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle Arequipa, Año 2014.

Para ello se presenta el Resumen, Abstracts, Capítulo único de resultados, Conclusiones, Sugerencias, Propuesta y Anexos

En el capítulo de resultados se presenta y analiza el estilo de personalidad, sentimientos y actitudes y escalas comportamentales de los alumnos del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle de Arequipa, los cuales han sido correlacionados con la ubicación sociométrica de todos los alumnos, con la de los que obtuvieron mayores aceptaciones y rechazos, y con los que fueron percibidos, a través de la test bull-s como víctimas y agresores en la dinámica del bullying, resaltando la existencia de estilos de personalidad violento y en contrapartida, introvertidos e inhibidos, lo cual puede constituir el germen para dar origen a la presencia de situaciones de maltrato entre iguales (bullying).

Asimismo, se analiza los resultados de la percepción que tienen los alumnos sobre cuáles son los tipos de maltrato que más frecuentemente se presentan en el colegio y cuáles son los lugares en que éstos se producen mayoritariamente.


Luego de analizar los resultados, se arriba a conclusiones y se presenta sugerencias, concluyendo con la propuesta de un programa de intervención para ser aplicado a los alumnos, con la finalidad de obtener modificaciones en su

conducta, lo cual permitirá coadyuvar a evitar que se produzcan situaciones de bullying o a disminuir la incidencia de las mismas.

Arequipa, Agosto 2014

La Autora





CAPITULO UNICO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En el presente capítulo se muestran los resultados de la investigación, luego de aplicar el Inventario de Personalidad para Jóvenes de TH Millon y el test de evaluación de la agresividad entre escolares bull-s.

Los resultados obtenidos han sido organizados en cuadros y gráficos, lo que permite evidenciar la presencia de correlaciones entre los indicadores de cada variable considerada en el plan de tesis (estilo básico de personalidad, sentimientos y actitudes, escalas comportamentales y posición sociométrica de los alumnos evaluados), para luego comprobar la hipótesis mediante la aplicación de la prueba no paramétrica chi cuadrado, a través de la cual se determinó si estadísticamente se puede encontrar una correlación entre las variables investigadas, lo cual podría explicar la generación de conductas en los sujetos implicados en la dinámica del bullying (agresores, víctimas) y serviría para elaborar un programa de intervención.

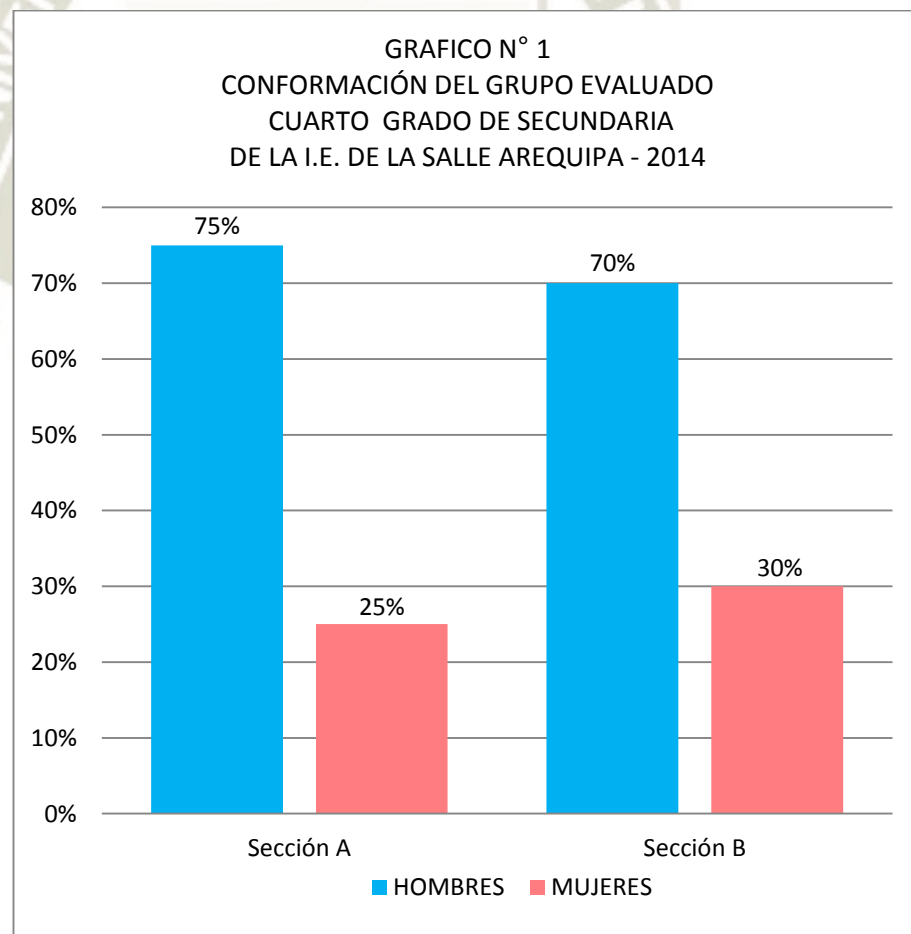
1. DATOS GENERALES

1.1 CONFORMACION DEL GRUPO EVALUADO

CUADRO N° 1
CONFORMACIÓN DEL GRUPO EVALUADO
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA
DE LA I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

GENERO	SECCION A		SECCION B		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
HOMBRES	24	75%	23	70%	47	72%
MUJERES	8	25%	10	30%	18	28%
TOTAL	32	100%	33	100%	65	100%

Fuente: Listado de adolescentes que fueron evaluado



Fuente: Listado de adolescentes que fueron evaluado

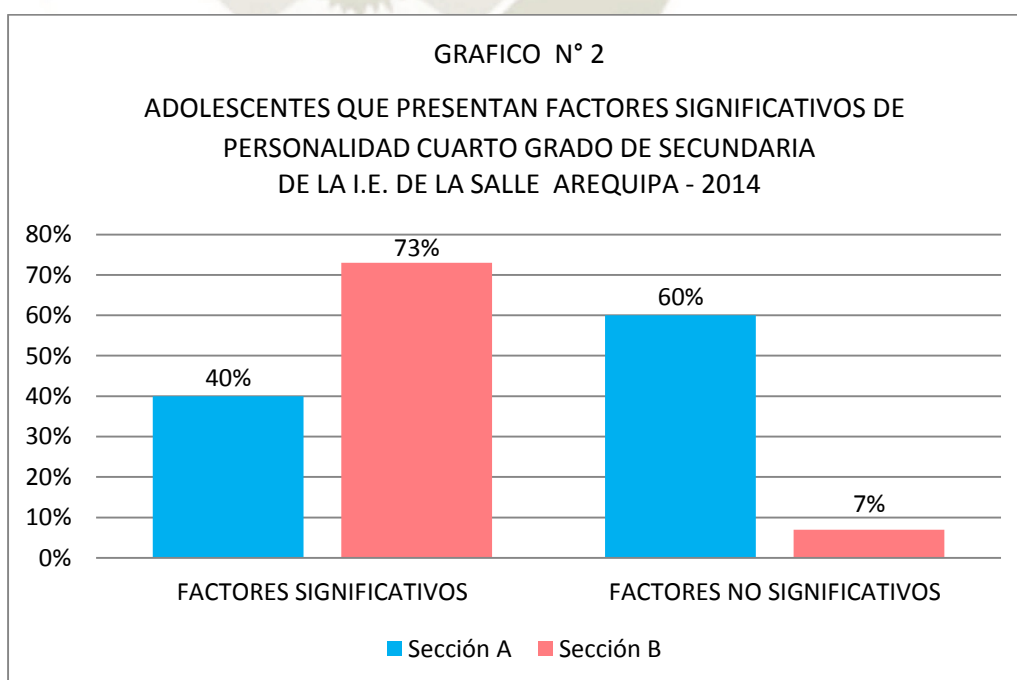
El grupo investigado no es esencialmente un grupo de riesgo, dado que lo conforman los alumnos del cuarto grado de secundaria del Colegio De la Salle, colegio particular, en donde no se han detectado situaciones graves de maltrato entre iguales (bullying). Teniendo como característica, que ambas secciones están conformadas mayoritariamente por alumnos varones, existiendo en la sección A, 8 alumnas, lo que equivale al 25% de un total de los 32 alumnos y en la sección B, 10 alumnas, lo que equivale al 30%, de un total de 33 alumnos.

2.- FACTORES SIGNIFICATIVOS DE PERSONALIDAD

CUADRO N° 2
ADOLESCENTES QUE PRESENTAN FACTORES SIGNIFICATIVOS DE PERSONALIDAD
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA
DE LA I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

FACTORES	SECCION A		SECCION B		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%
SIGNIFICATIVOS	19	60%	24	73%	43	66%
NO SIGNIFICATIVOS	13	40%	9	7%	22	33%
TOTAL	32	100%	33	100%	65	100%

Fuente: Listado de adolescentes que fueron evaluado



Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI

Con los resultados de la aplicación de la prueba del inventario de personalidad para adolescentes de Millón (MAPI), se determinó que 60% de los alumnos (19 alumnos) en la sección A, presentan factores significativos, es decir que se encuentran fuera del equilibrio esperado en su estilo de personalidad, sentimientos y actitudes y/o en su escala comportamental; porcentaje que en la sección B alcanzó el 73% (24 alumnos).

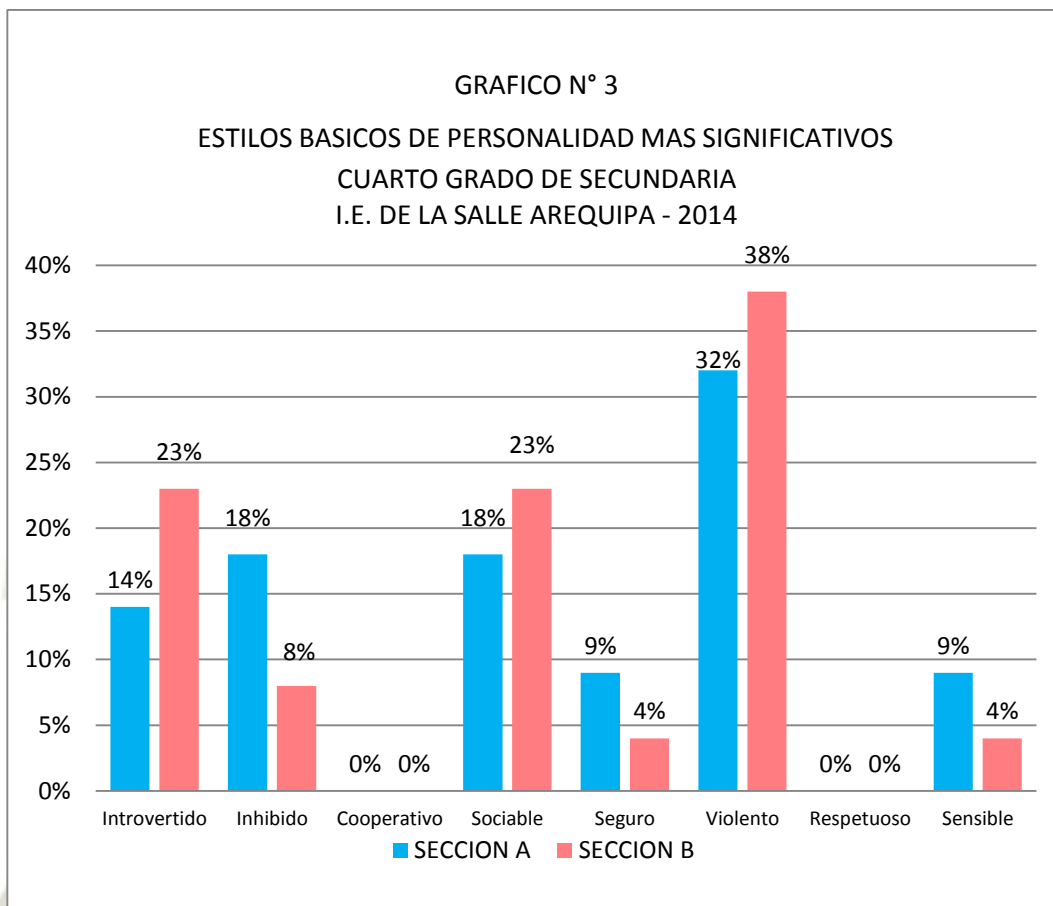
En conjunto, en ambas secciones, el 66% (más de la mitad), presenta rasgos significativos, lo que implica que no estamos frente a un grupo equilibrado, sino frente a un grupo donde podrían generarse diferentes conflictos, debido a las características de los adolescentes que lo conforman, por lo que resulta necesario aplicar un programa de intervención que equilibre esta situación.

2.1 ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD

CUADRO N° 3
ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD MAS SIGNIFICATIVOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA
DE LA I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD	SECCION A		SECCION B		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
1 Introverso	3	14%	6	23%	9	19%
2 Inhibido	4	18%	2	8%	6	13%
3 Cooperativo	0	0%	0	0%	0	0%
4 Sociable	4	18%	6	23%	10	21%
5 Seguro	2	9%	1	4%	3	6%
6 Violento	7	32%	10	38%	17	35%
7 Respetuoso	0	0%	0	0%	0	0%
8 Sensible	2	9%	1	4%	3	6%
TOTAL	22	100%	26	100%	48	100%

Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI



Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI

En ambas secciones el mayor porcentaje de alumnos, presenta un estilo básico de personalidad de tipo violento, porcentaje que alcanza el 32% en la sección B y el 38% en la sección A; siendo importante resaltar que en ambas clases, no existen alumnos que hayan evidenciado un estilo de personalidad cooperativo ni respetuoso.

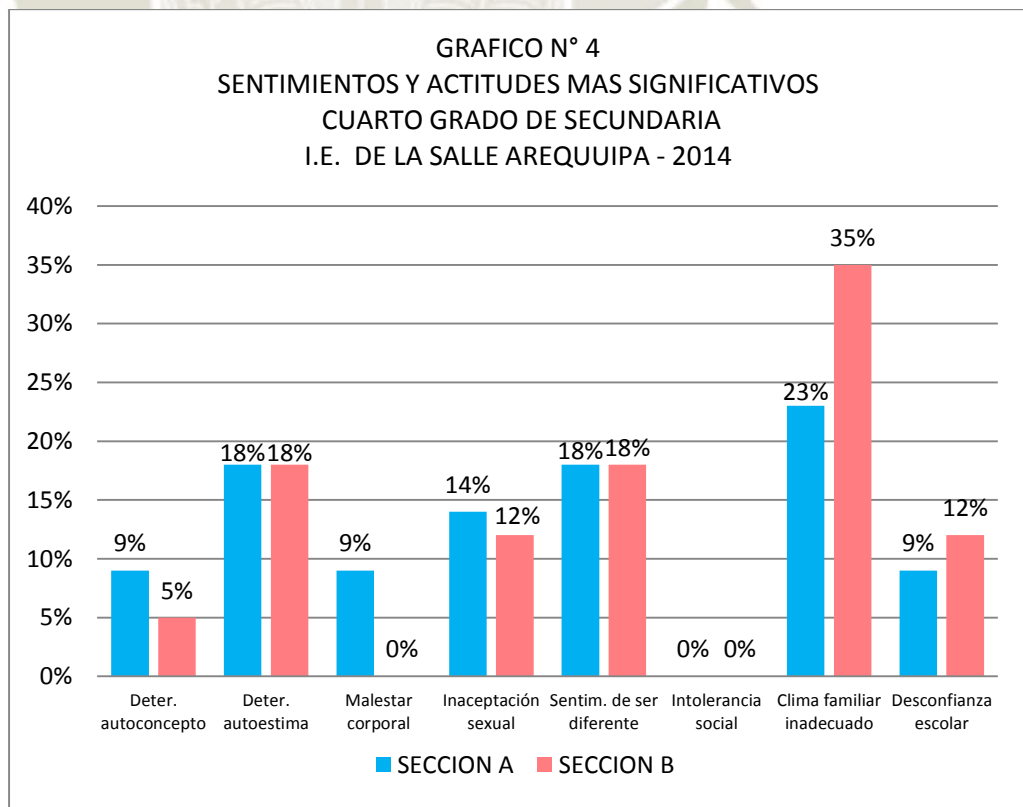
Esta situación confirma la existencia de un ambiente donde se requiere un programa de intervención para lograr equilibrar el perfil que presenta este grupo, el cual debe poner especial atención en el manejo y control de actitudes violentas, dado que potencialmente se podrían presentar situaciones de maltrato entre iguales (bullying), ya que por un lado, existe alto índice de alumnos violentos y por otro, nula existencia de alumnos cooperativos y respetuosos, los cuales podrían jugar un papel equilibrante.

2.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES SIGNIFICATIVOS

CUADRO N° 4
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES MAS SIGNIFICATIVOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	SECCION A		SECCION B		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
A Deterioro del autoconcepto	2	9%	1	5%	3	8%
B Deterioro de la autoestima	4	18%	3	18%	7	18%
C Malestar corporal	2	9%	0	0%	2	5%
D Inaceptación sexual	3	14%	2	12%	5	13%
E Sentimiento de ser diferente	4	18%	3	18%	7	18%
F Intolerancia social	0	0%	0	0%	0	0%
G Clima familiar inadecuado	5	23%	6	35%	11	28%
H Desconfianza escolar	2	9%	2	12%	4	10%
TOTAL	22	100%	17	100%	39	100%

Fuente: Resultados de la prueba MAPI



Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI

Los resultados en relación a los sentimientos y actitudes de los alumnos evaluados en ambas clases, evidencian que el mayor porcentaje mantiene un clima familiar inadecuado, índice que en la sección A alcanza el 23% y en la sección B el 35% del total de los alumnos que evidenciaron rasgos significativos. El siguiente porcentaje significativo, lo ocupan los alumnos que presentan un sentimiento de ser diferente y los que tienen deterioro de su autoestima. (18% en cada indicador).

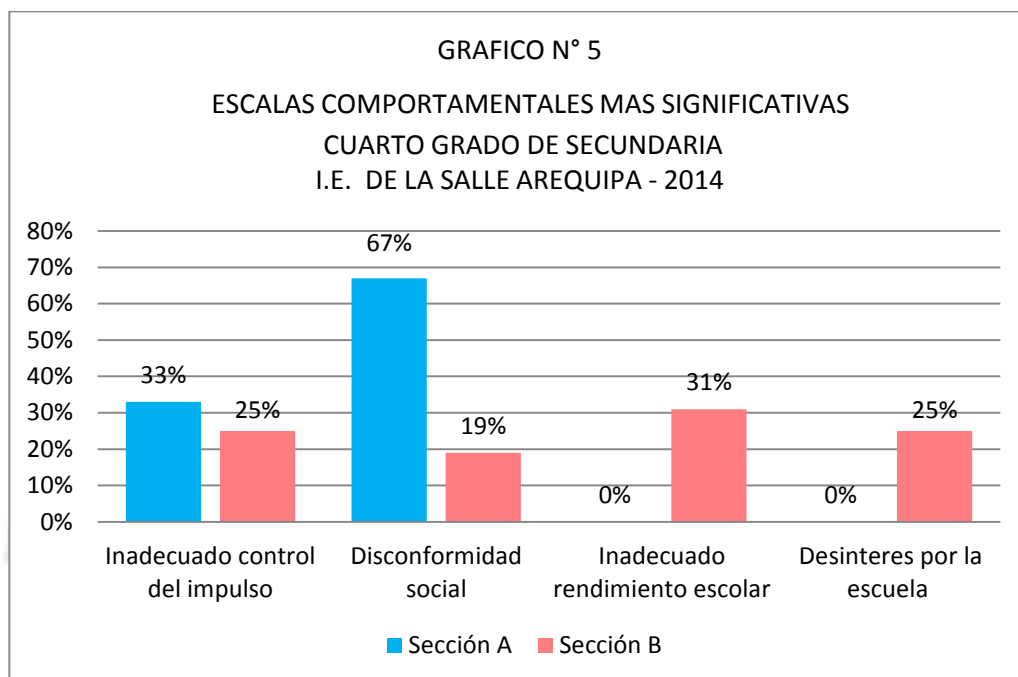
Esto implica por un lado, que no existen mayores diferencias entre los perfiles de ambas secciones y por otro, que estos rasgos sumados a los anteriores (personalidad violenta, falta de rasgos de personalidad cooperativos y respetuosos) nos colocan frente a un grupo que no encuentra mayores frenos para que se produzcan situaciones de maltrato entre iguales (bullying), por lo que se debe trabajar para equilibrar estos rasgos y disminuir de manera preventiva la posibilidad de que se produzcan situaciones violentas entre estos adolescentes y por el contrario reforzar la necesidad de realizar una convivencia sana y respetuosa.

2.3 ESCALAS COMPORTAMENTALES SIGNIFICATIVAS

CUADRO N° 5
ESCALAS COMPORTAMENTALES MAS SIGNIFICATIVAS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA
I.E DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	SECCION A		SECCION B		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Inadecuado control del impulso	2	33%	4	25%	6	27%
Disconformidad social	4	67%	3	19%	7	32%
Inadecuado rendimiento escolar	0	0%	5	31%	5	23%
Desinterés por la escuela	0	0%	4	25%	4	18%
TOTAL	6	100%	16	100%	22	100%

Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI



Fuente: Resultados de la prueba de personalidad MAPI

En relación a las escalas comportamentales, los mayores rasgos significativos en la sección A, se encuentran relacionados con la disconformidad social, 67%, indicador que en la sección B alcanza el 19%. En la sección B el mayor índice de alumnos, presenta inadecuado rendimiento escolar, índice que alcanza el 31% de los alumnos que presentan estos rasgos. Siendo importante resaltar que en la Sección A, el 33% restante evidencia un inadecuado control de impulso y en la sección B, los alumnos que evidencian este rasgo comportamental y desinterés por el colegio, alcanzan el 25% en cada indicador. Por tanto, en la sección A, existe claro predominio de alumnos con disconformidad social y en la sección B, no existe un perfil mayoritario, dado que los indicadores de las escalas comportamentales evidenciadas, son relativamente similares.

Finalmente podemos sostener que el perfil de este grupo es mayoritariamente violento, con falta de rasgos de personalidad cooperativa y respetuosa; con un sentimiento de tener un clima familiar inadecuado, ser diferente y con una autoestima deteriorada; con rasgos comportamentales que evidencian, disconformidad social e inadecuado control de impulsos.

3.- UBICACIÓN SOCIOMÉTRICA

Se aplicó a los alumnos una prueba sociométrica para indagar sobre la estructura socio-afectiva del grupo. Los ítems que componen esta categoría son: elegido, rechazado, expectativa de ser elegido y expectativa de ser rechazado. Los cuales proporciona información referida principalmente a 3 aspectos o dimensiones: la situación sociométrica, la estructura informal del grupo y el nivel de cohesión de sus miembros¹.

a) La situación sociométrica o estatus social de cada alumno en el grupo, evalúa el grado de aceptación de cada miembro del grupo, bajo una doble perspectiva:

- ✓ La relación de cada alumno con respecto al conjunto del grupo - aula, resultando valores que permite clasificar a cada uno de ellos según el grado de aceptación o rechazo, en las categorías de líder, aislado, rechazado, etc.². Asimismo, permite calcular una serie de índices, que informan el grado de acomodación del alumno al grupo de iguales, tales como: el índice de popularidad, de antipatía, de expansividad positiva, de expansividad negativa, de conexión afectiva, de asociación o cohesión, de disociación, de coherencia, de intensidad social. Índices que no tienen relevancia en la presente investigación, dado que la situación sociométrica es sólo una de las variables de estudio, por no ser una investigación netamente sociométrica.

Al estudiar la vida emotiva en el aula, su entramado de relaciones socio-afectivas, destaca la propuesta sociométrica de Moreno (1954). El principio fundamental que sustenta esta teoría es que los procesos de interacción dentro del aula, vienen marcados por la popularidad de cada uno de sus miembros. Según las elecciones o los rechazos que los demás

¹ Cerezo, Fuensanta. Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos, para la intervención a través del Test Bull-s. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa N° 9 . Vol, 4(2), 2006.ISSN: 1696-2095. pp.: 333-352.

² *Ibidem*.

hagan de un sujeto podemos distinguir en cada grupo tres tipos sociométricos diferentes³:

- ❖ El alumno líder o popular: puede serlo por prestigio exterior o por destrezas personales; por ser un cabecilla, valentón al que sigue gran parte del grupo, en ocasiones aún no aceptándolo, por temor; o bien, por encarnar la idea del grupo, en cuyo caso será el líder del grupo.
 - ❖ El alumno aislado. Aquél a quien nadie, o casi nadie, elige. Está desatendido y pasa desapercibido.
 - ❖ El alumno rechazado o impopular, el que la mayoría señalan como indeseable y por tanto lo rechazan.
- ✓ Las expectativas sociales, comparando el total de elecciones emitidas por el sujeto con el de las elecciones percibidas (esperadas), se llegan a establecer tres niveles de aceptación: Alta sociabilidad, cuando el total de elecciones emitidas es superior al que espera recibir. Baja sociabilidad, cuando espera recibir más elecciones de las que da y, por último, el sujeto equilibrado, cuando el total de elecciones que espera recibir coincide con las que efectivamente recibe⁴. En este sentido, existiendo un indicador individual para cada alumno, la interpretación de los resultados no aporta a la presente investigación, motivo por el cual no se presentan.
- b) La estructura del grupo, la concatenación de los miembros de un grupo, en base a la atracción y el rechazo, forman una red sociométrica donde se aprecia la existencia de grupos y subgrupos: pandillas, parejas, triángulos, estrellas, etc.

³ Cerezo Ramírez, Fuensanta. Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares. Manual de Referencia, Grupo Albor – COHS División Editorial. Madrid, 2000

⁴ *Ibidem*.

- c) El nivel de cohesión es el grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo. El análisis de esta dimensión en su conjunto, nos permite comprobar si la mayoría de los sujetos se encuentran bien situados, es decir, si sus expectativas coinciden con su estatus y su papel dentro del grupo⁵.

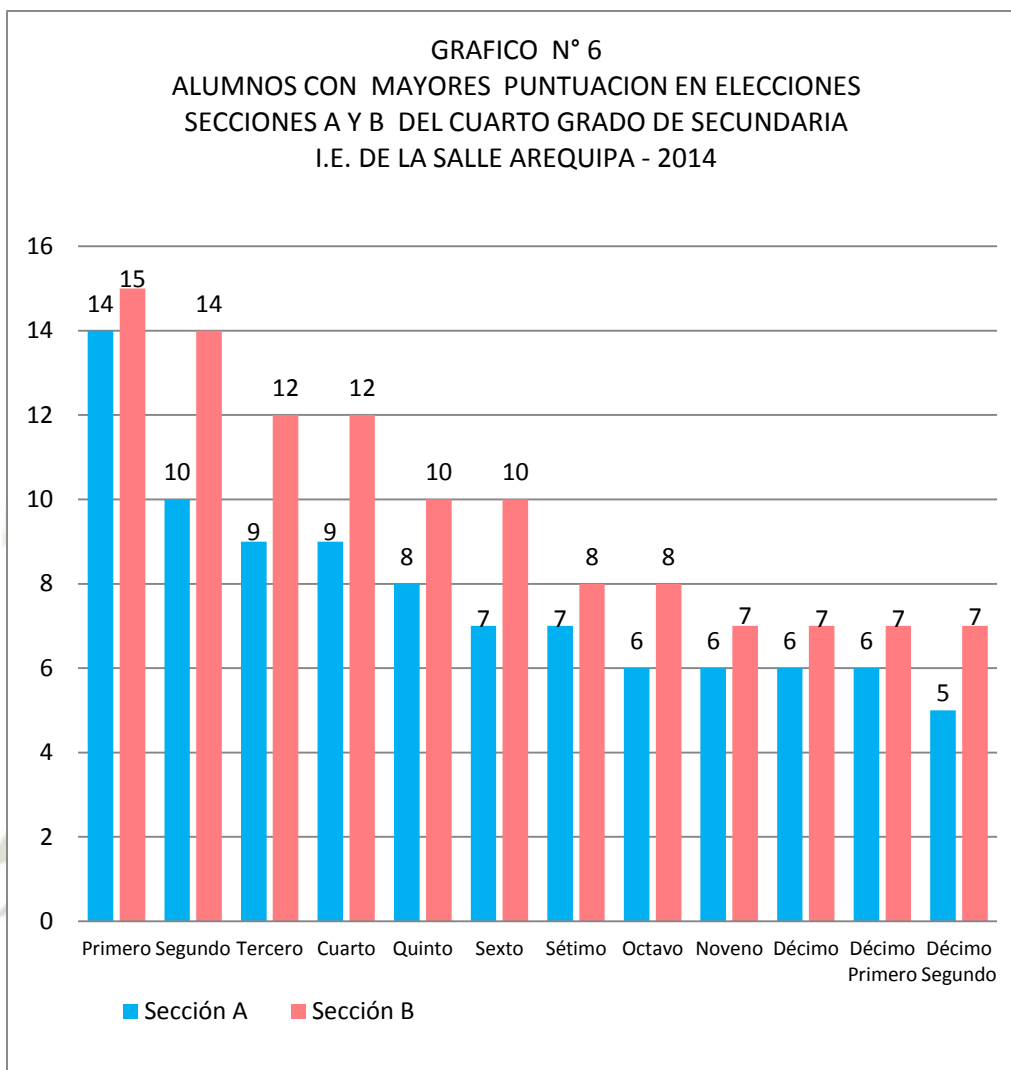
3.1 ALUMNOS CON MÁS ELECCIONES

CUADRO N° 6
ADOLESCENTES CON MAS ELECCIONES
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

N° de ORDEN	ELECCIONES	
	SECCION A	SECCION B
	f	f
15	0	1
14	1	1
13	0	0
12	0	2
11	0	0
10	1	2
9	2	0
8	1	2
7	2	4
6	4	4
5	3	3
4	1	2
3	6	6
2	3	1
1	3	1
0	5	4
TOTAL	32	33

Fuente: Resultados sociograma

⁵ Moreno, citado por Cerezo, Fuensanta, en Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos, para la intervención a través del Test Bull-s. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa N° 9 . Vol., 4(2), 2006.ISSN: 1696-2095. pp.: 333-352.



Fuente: Resultados sociograma

En relación al test sociométrico, en la sección A, el alumno (hombre) que obtuvo la mayor puntuación de elecciones o aceptaciones, logro 14 puntos y la segunda (mujer) 10, lo cual los ubica como líderes del grupo. Estos resultados implican que un par de personas concentran la aceptación de sus compañeros. En la sección B, los resultados son bastante similares, pues el primer lugar de aceptación lo ocupa un alumno (hombre) que obtuvo 15 puntos y el segundo lugar lo ocupa una alumna mujer, que obtuvo 14, por tanto podemos afirmar que en cada sección existen dos líderes: un hombre y una mujer.

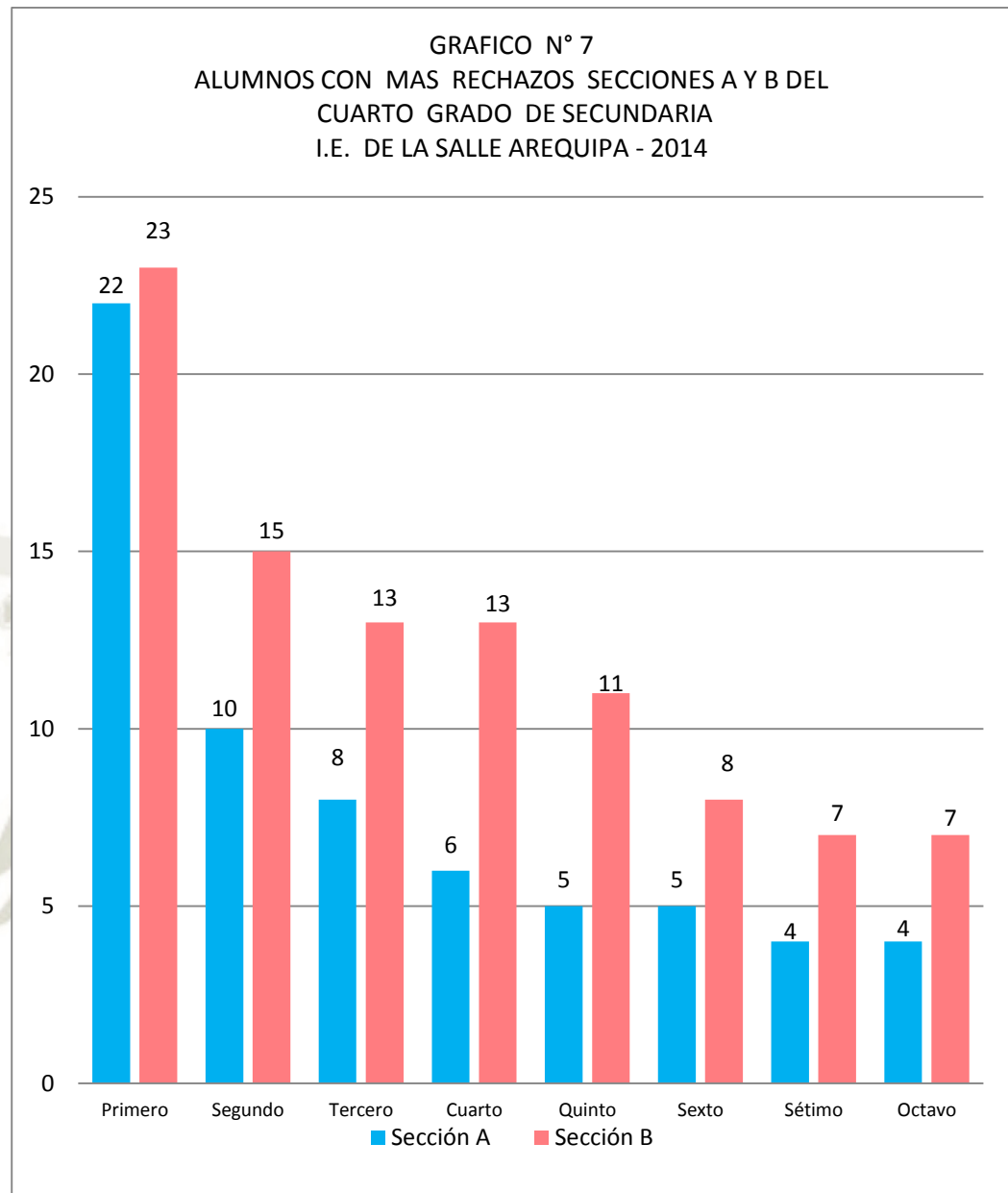
Cabe resaltar que en la sección A, existen 11 alumnos que tuvieron nula o escasa aceptación (entre cero y dos puntos), lo cual los ubica como alumnos aislados. En la sección B, el número de alumnos aislados es menor, dado que solo 6 alumnos se encuentran en esta situación.

3.1 ALUMNOS CON MÁS RECHAZOS

CUADRO N° 7
ADOLESCENTES CON MAS RECHAZOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

N° de ORDEN	RECHAZOS	
	SECCION A	SECCION B
	f	f
23	0	1
22	1	0
15	0	1
13	0	2
11	0	1
10	1	0
8	1	1
7	0	2
6	1	1
5	2	0
4	2	4
3	7	5
2	4	4
1	3	2
0	10	9
TOTAL	32	33

Fuente: Resultados sociograma



Fuente: Resultados sociograma

En relación a la puntuación obtenida por los alumnos rechazados, el adolescente con mayor número de rechazos en la sección A, obtuvo 22 puntos, seguido por el adolescente que obtuvo 10 (ambos varones), en la sección B, la situación es opuesta, pues los alumnos que obtuvieron mayor número de rechazos, 23 y 15 puntos respectivamente, son mujeres; por tanto tienen la condición de alumnas rechazadas o impopulares.

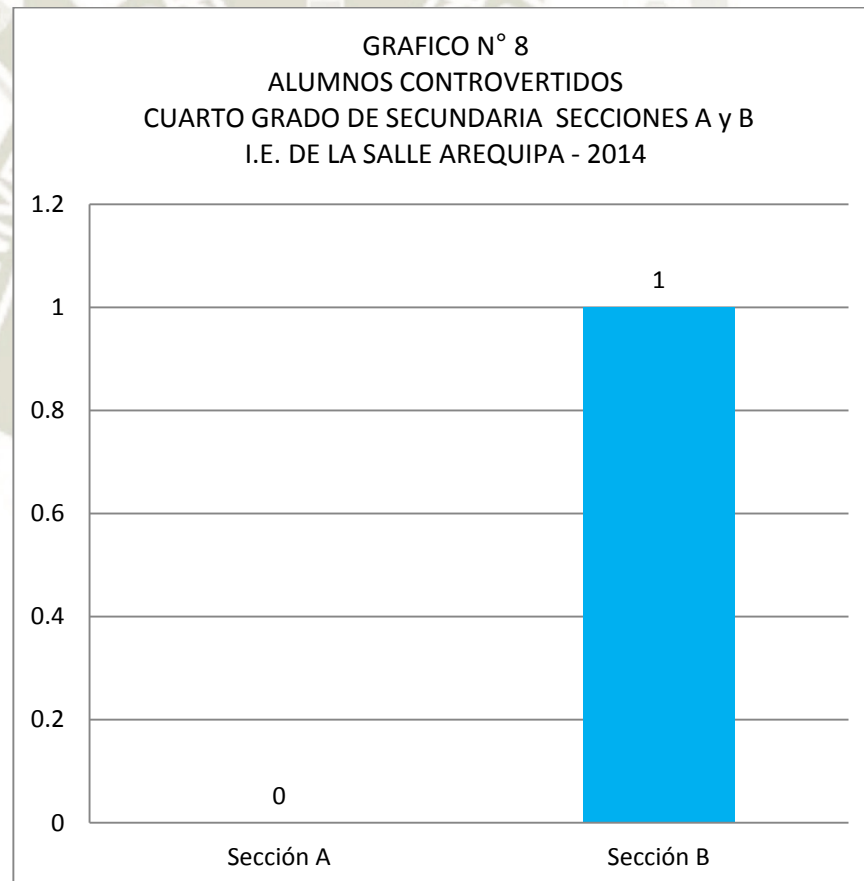
3.3 ALUMNOS CONTROVERTIDOS

CUADRO N° 8

ALUMNOS CONTROVERTIDOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

Sección A	Sección B
0	Número 25

Fuente: Resultados sociograma

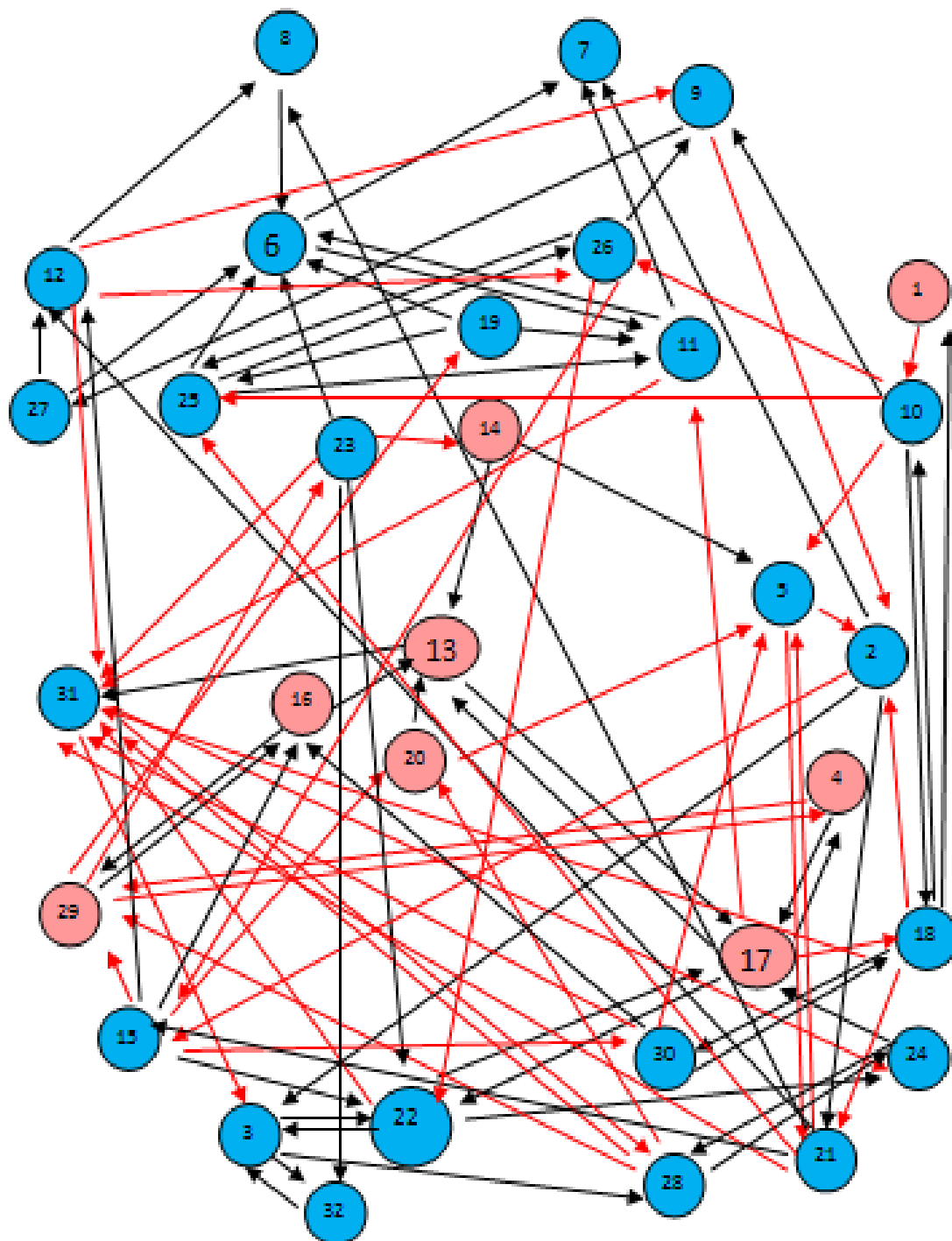


Fuente: Resultados sociograma

Asimismo, se determinó que solo en la sección A, existe un alumno con una ubicación sociométrica controvertida, dado que si bien obtuvo varias elecciones, también obtuvo similar número de rechazos.

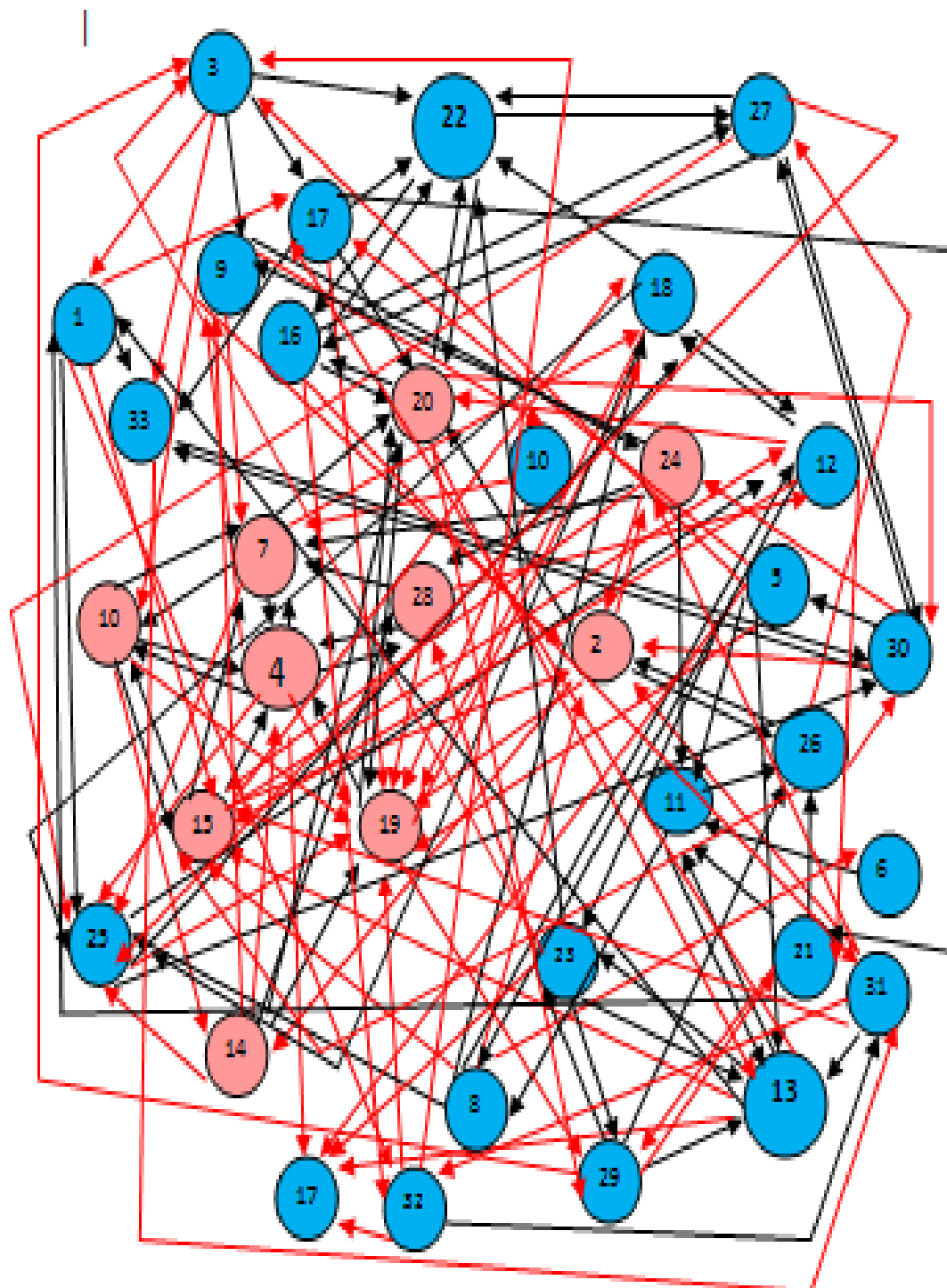
En relación a la estructura del grupo, tenemos los siguientes resultados:

GRAFICA N° 1
SOCIOGRAMA DE LOS ALUMNOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Sociograma aplicado a los alumnos del Cuarto Grado de Secundaria, colegio De la Salle, sección A

GRAFICA N° 2
SOCIOGRAMA DE LOS ALUMNOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Sociograma aplicado a los alumnos del Cuarto Grado de Secundaria, colegio De la Salle, sección B.

El test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s siguiendo la línea metodológica de la sociometría analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados⁶.

En la evaluación de la gráfica del sociograma de alumnos aceptados de la sección A, se evidencian 3 grupos que concentran las mayores aceptaciones, alrededor de los alumnos signados con los números 6, 17, 13 y 22, los cuales no se relacionan entre sí. La situación en la sección B, no es del todo diferente, pues las preferencias se concentran frente a los alumnos signados con los números 22 y 20 existiendo relaciones de aceptación entre ambos alumnos.

En relación a la estructura y nivel de cohesión del grupo, este grupo está formado por dos secciones, en la A existen 32 alumnos y en la B 33 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 15 años, 8 mujeres y 24 hombres en la sección A, y 20 hombres y 10 mujeres en la sección B. En relación a la conformación de los grupos, se observa dos alumnos más populares en la sección A: el N° 6 (hombre) y la N° 17 (mujer); en la sección B, también hay dos alumnos populares el N° 22 (hombre) y la N° 4 (mujer). Existe un alumno rechazado en la sección A, el N° 31 y una alumna rechazada en la sección B: la N° 19 (mujer). Con tendencia a ser rechazados encontramos, en la sección A, al alumno N° 5 (hombre) y en la sección B, a la alumna N° 2 (mujer) y el N° 25 (hombre).

El nivel de cohesión en la sección A es de 43.5% y en la sección B de 50%, lo que implica una predisposición media a sentirse miembros del grupo y por tanto mediana conexión entre sus miembros, por lo tanto, se muestra un grupo que no presenta claras o preocupantes características, como hubiera sido el hecho en encontrar violencia por género (todas las mujeres rechazadas) o un grupo totalmente atomizado, donde casi no hay relación entre sus miembros.

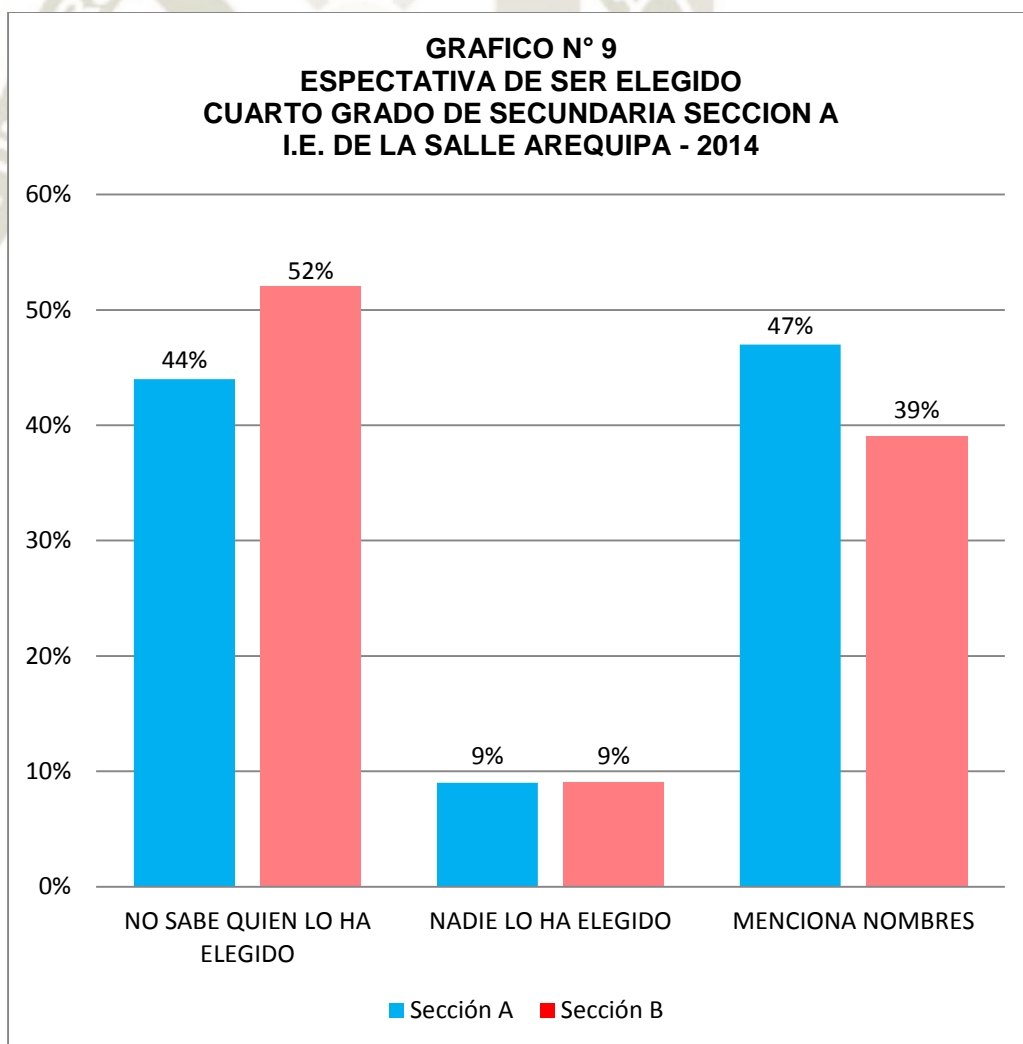
⁶ Cerezo, Fuensanta. Violencia y Victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-Revisa Electrónica de Investigación Psicoeducativa N° 9 Vol. 4(2), 2006. ISSN 1696-2095 p. 334.

3.4 ESPECTATIVA DE SER ELEGIDO O RECHAZADO

CUADRO N° 9
ESPECTATIVA DE SER ELEGIDO
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

RESPUESTA	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
NO SABE QUIEN LO HA ELEGIDO	14	44%	17	52%
NADIE LO HA ELEGIDO	3	9%	3	9%
MENCIONA NOMBRES	15	47%	13	39%
TOTAL	32	100%	33	100%

Fuente: Resultados sociograma



Fuente: Resultados sociograma

Con el test sociométrico también se midió la expectativa de los alumnos de ser elegidos, habiendo obtenido como resultado, en la sección A, que el 44% de los alumnos manifestó que no sabe quien lo ha elegido, el 9% señaló que nadie lo ha elegido y el únicamente el 47% mencionó algunos nombres. El alto porcentaje de alumnos que manifestó que no sabe quien lo ha elegido, sumado al de alumnos que cree que nadie los ha elegido suma más del 50% del total, lo cual evidencia que no existen relaciones recíprocas entre los alumnos. Los resultados en la sección B, no son diferentes, evidencian que el 52% de los alumnos respondió que no sabe quien lo ha elegido, el 9% que nadie lo ha elegido y únicamente el 39% mencionó algunos nombres.

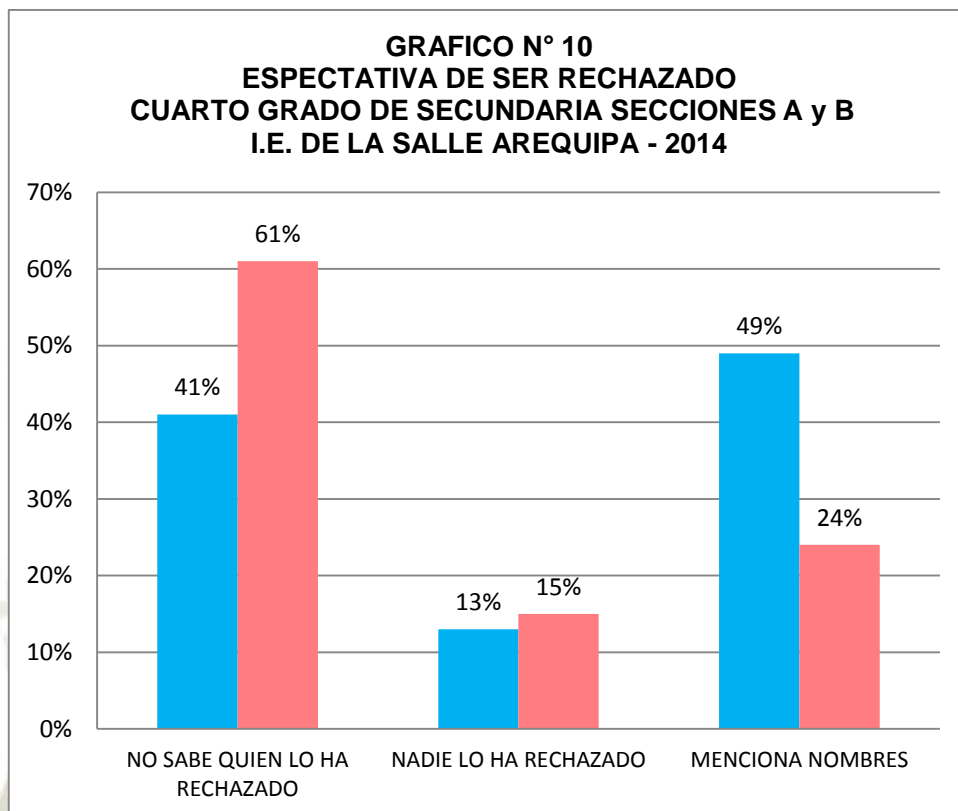
Los resultados comparativos en ambas secciones son bastante similares, sin embargo en la sección A es ligeramente menor el índice de los alumnos que no sabe quien lo ha elegido y en la sección B es ligeramente menor el porcentaje de los que menciona posibles nombres de las personas que creen que los han elegido.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta el porcentaje de alumnos (9%) que en ambas secciones cree que nadie lo ha elegido, situación que demuestra que existen alumnos que se sienten excluidos o maltratados por el grupo.

CUADRO N° 10
ESPECTATIVA DE SER RECHAZADO
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A Y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

RESPUESTA	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
NO SABE QUIEN LO HA RECHAZADO	13	41%	20	61%
NADIE LO HA RECHAZADO	4	13%	5	15%
MENCIONA NOMBRES	15	49%	8	24%
TOTAL	32	100%	33	100%

Fuente: Resultados sociograma



Fuente: Resultados sociograma

En la sección A el mayor porcentaje de alumnos (49%), piensa que lo han rechazado, un menor porcentaje, 41%, respondió que no sabe quien lo ha rechazo y sólo un 13% cree que nadie lo ha rechazado. Los resultados en la sección B, son diferentes a los evidenciados en la sección A, dado que el mayor porcentaje de alumnos (61%) manifestó que no sabe quien lo ha rechazado, un porcentaje significativamente inferior mencionó nombres (24%) y una porcentaje aún menor (15%) manifestó que nadie lo ha rechazado. Lo que evidencia que sólo el menor porcentaje de alumnos, tiene la certeza que nadie lo ha rechazado y por tanto se siente aceptado o integrado en el grupo.

Comparando el total de elecciones emitidas por cada sujeto con el de las elecciones percibidas (esperadas), se llega a establecer tres niveles de aceptación: alta, baja y equilibrada, sin embargo consideramos que para nuestra investigación, estos resultados no son relevantes, por ser resultados individuales y por tanto no aportan a la presente investigación.

4. CORRELACION ENTRE LOS FACTORES SIGNIFICATIVOS DE PERSONALIDAD, SENTIMIENTOS Y ACTITUDES Y ESCALAS COMPORTAMENTALES CON LA UBICACIÓN SOCIOMÉTRICA DE LOS ADOLESCENTES INVESTIGADOS

4.1 ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD

4.1.1 ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS

Los resultados evidencian que los alumnos con más aceptaciones en la sección A, tienen un perfil sociable (52%), lo cual resulta bastante lógico y los demás alumnos con mayor aceptación de sus compañeros, tienen estilos básicos de personalidad violento (24%), seguro (12%) e Inhibido (12%).

En la sección B, el perfil predominante de los alumnos más aceptados es violento (38%), sociable (28%), seguro (19%), introvertido (10%) y sensible (5%). Este resultado es preocupante, por el elevado porcentaje de alumnos violentos que son aceptados dado que en un grupo mayoritariamente violento, las situaciones de maltrato entre iguales, son muy frecuentes, debiendo resaltar que el 10% de los alumnos tienen un estilo de personalidad introvertido, por lo que pueden ser potencialmente víctimas de situaciones de bullying.

Haciendo una comparación entre los resultados de la sección A y la sección B, podemos establecer que los alumnos aceptados presentan estilos de personalidad similares, pues en la sección A, los perfiles más comunes son los de los alumnos sociables y luego violentos y en la sección B, la situación es a la inversa, la mayoría de alumnos presenta un perfil violento, seguido del índice de alumnos que presenta un perfil sociable. En consecuencia, siendo la violencia no solo tolerada sino aceptada por gran parte de los alumnos, fácilmente pueden generarse situaciones de maltrato entre iguales, motivo por el que más adelante se evaluará si los alumnos identificados como agresores en situaciones de bullying, son también aceptados y si por tanto existe identidad entre aceptación – agresor y rechazo – víctima o viceversa.

CUADRO N° 11

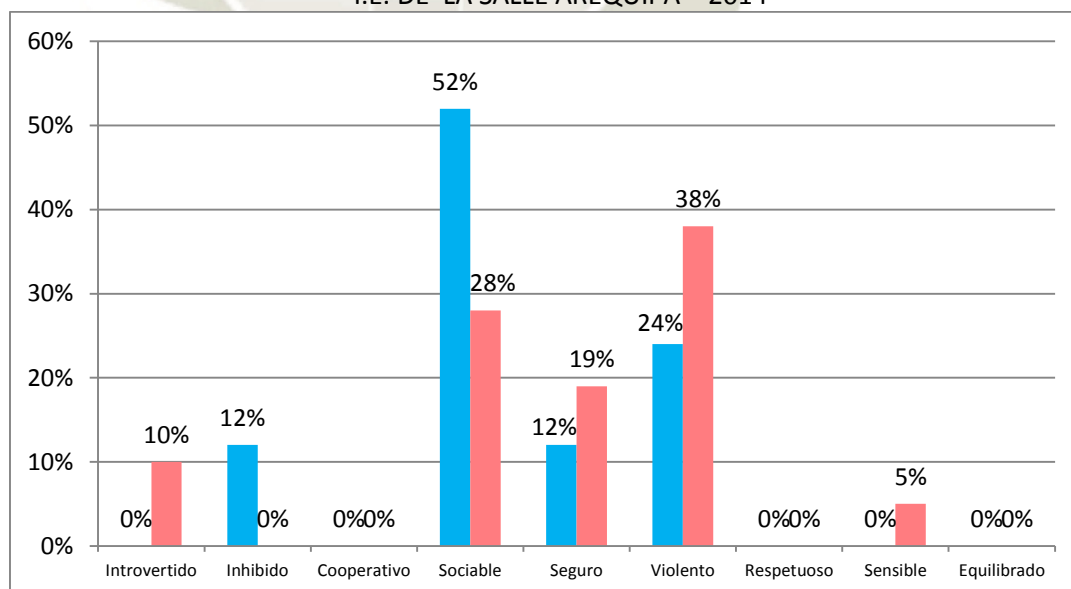
ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MAS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
Introverso	0	0%	2	10%
Inhibido	1	12%	0	0%
Cooperativo	0	0%	0	0%
Sociable	4	52%	6	28%
Seguro	1	12%	4	19%
Violento	2	24%	8	38%
Respetuoso	0	0%	0	0%
Sensible	0	0%	1	5%
Equilibrado	0	0%	0	0%
TOTAL	8	100%	21	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 11

ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MAS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.1.2 ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS

Los resultados en la sección A resultan inesperados, pues el mayor porcentaje de alumnos rechazados, son los que presentan un perfil equilibrado (37%) sumado al hecho que el segundo grupo de alumnos rechazados son los que presentan un perfil violento (27%), aún cuando los alumnos violentos son aceptados por un similar porcentaje de alumnos (24%). Por tanto, se puede concluir que en la sección A, los alumnos aceptan y rechazan a los alumnos violentos en similar medida. Existiendo además alumnos rechazados que presentan un perfil inhibido (18%) y sensible (18%).

En la sección B, los resultados son más predecibles, pues el mayor porcentaje de alumnos rechazados tiene un estilo básico de personalidad violento (27%), seguido de los alumnos rechazados que muestran un estilo de personalidad inhibido (18%), sociable (18%) y equilibrado (18%). En estos resultados llaman la atención ya que los alumnos sociables son tanto aceptados (28%), como rechazados (18%), Así como el hecho que un pequeño porcentaje de alumnos rechazados muestre rasgos básicos de personalidad seguro (9%).

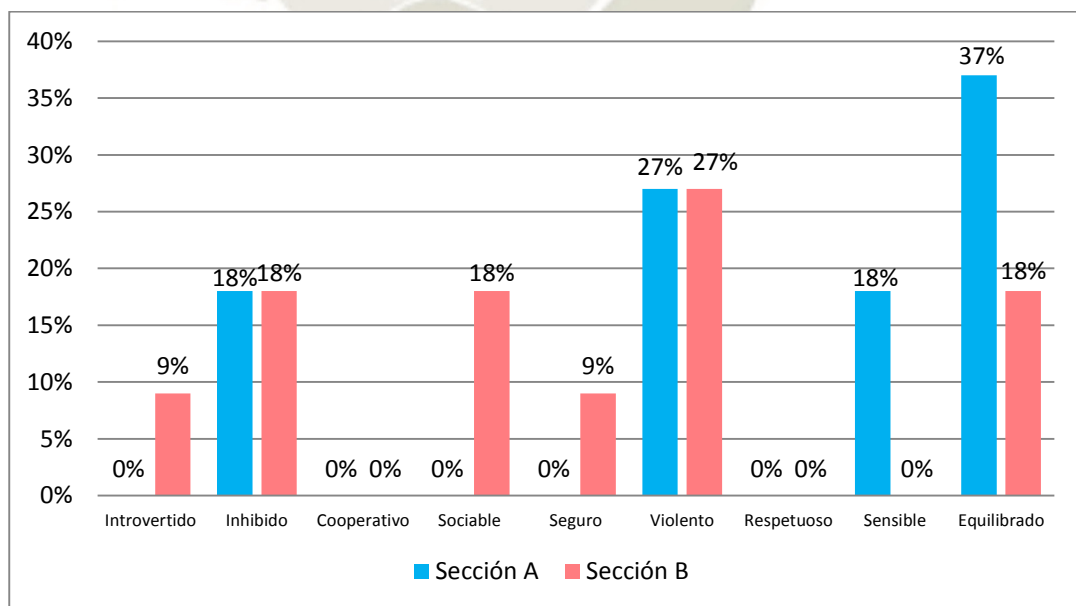
Haciendo una comparación entre los resultados de la sección A y la sección B, podemos establecer que se presenta la misma tendencia que en los alumnos aceptados, toda vez que el mayor porcentaje de alumnos rechazados en la sección A tienen un estilo de personalidad equilibrado y el segundo grupo rechazado muestra un estilo violento y en la sección B, los resultados son a la inversa, el mayor porcentaje de rechazados son los violentos y el segundo grupo los equilibrados, que son rechazados en el mismo porcentaje que los inhibidos y sociables (18%). Finalmente, llama la atención que estilos de personalidad equilibrado, sensible, sociable, y seguro, sean rechazados por el grupo, lo cual nos lleva a sostener que el estilo básico de personalidad no constituye un indicador que pueda explicar y predecir una conducta en la dinámica del bullying. Debiendo profundizar en otros indicadores.

CUADRO N° 12
ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD	Sección A		Sección B	
	f	%	F	%
Introverso	0	0%	1	9%
Inhibido	2	18%	2	18%
Cooperativo	0	0%	0	0%
Sociable	0	0%	2	18%
Seguro	0	0%	1	9%
Violento	4	27%	3	27%
Respetuoso	0	0%	0	0%
Sensible	2	18%	0	0%
Equilibrado	4	37%	2	18%
TOTAL	12	100%	11	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 12
ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados Sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES

4.2.1 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS

Los resultados en relación a los sentimientos y actitudes de los adolescentes con mayores aceptaciones, en la sección A, evidencian que el mayor porcentaje (64%) son equilibrados, seguidos de los que presentan un clima familiar inadecuado (27%) y desconfianza escolar (9%).

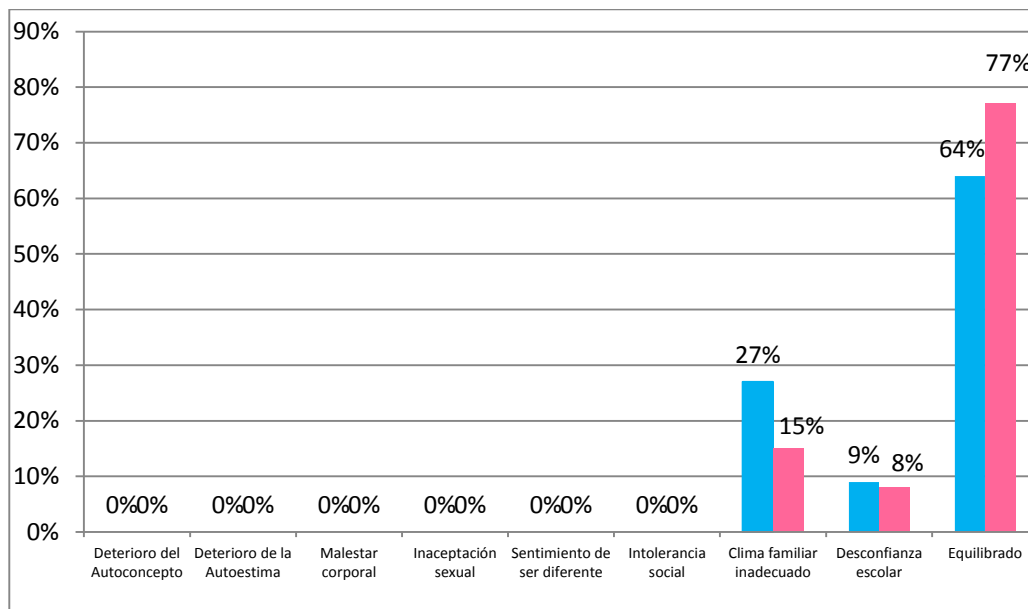
Los resultados en la sección B resultan similares, pues el mayor porcentaje de los alumnos aceptados presenta sentimientos y actitudes equilibrados (77%), seguidos del grupo que presenta clima familiar inadecuado (15%) y de los que evidencian desconfianza escolar (8%). Lo cual será contrastado con los resultados de los alumnos rechazados para determinar si se puede atribuir un perfil determinado a los alumnos aceptados y a los rechazados.

CUADRO N° 13
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
Deterioro del Autoconcepto	0	0%	0	0%
Deterioro de la Autoestima	0	0%	0	0%
Malestar corporal	0	0%	0	0%
Inaceptación sexual	0	0%	0	0%
Sentimiento de ser diferente	0	0%	0	0%
Intolerancia social	0	0%	0	0%
Clima familiar inadecuado	3	27%	2	15%
Desconfianza escolar	1	9%	1	8%
Equilibrado	7	64%	10	77%
TOTAL	11	100%	13	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 13
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.2.2 SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS

Los adolescentes con mayores rechazos, en la sección A, evidencian sentimientos y actitudes equilibradas (27%) seguidos de los que presentan deterioro en su autoestima (20%) y sin diferencia alguna, en su incidencia: malestar corporal, inaceptación sexual, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado (13% para cada indicador).

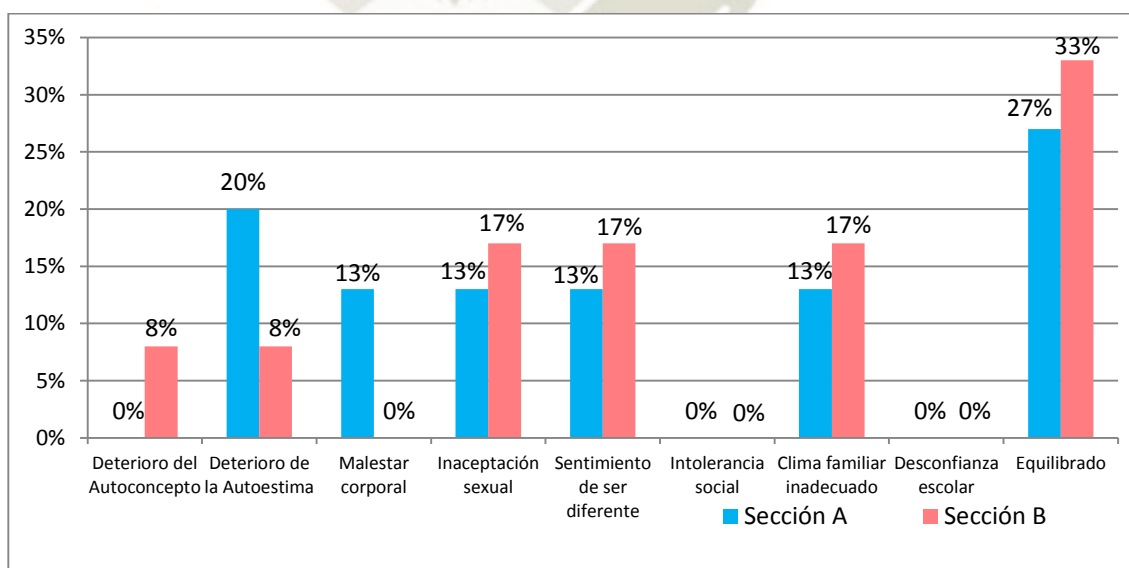
Los resultados en la sección B no son muy diferentes, pues la mayoría de los alumnos rechazados tienen sentimientos y actitudes equilibradas (33%), seguidos de los que sin diferencia alguna presentan inaceptación sexual, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado (17%), un menor porcentaje presentan deterioro en su autoestima y en su autoconcepto. Lo que demuestra que el perfil equilibrado puede ser aceptado o rechazado, no existiendo un perfil determinado para cada caso.

CUADRO N° 14
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
Deterioro del Autoconcepto	0	0%	1	8%
Deterioro de la Autoestima	3	20%	1	8%
Malestar corporal	2	13%	0	0%
Inaceptación sexual	2	13%	2	17%
Sentimiento de ser diferente	2	13%	2	17%
Intolerancia social	0	0%	0	0%
Clima familiar inadecuado	2	13%	2	17%
Desconfianza escolar	0	0%	0	0%
Equilibrado	4	27%	4	33%
TOTAL	15	100%	12	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 14
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.3 ESCALAS COMPORTAMENTALES

4.3.1 ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS

En relación a las escalas comportamentales de los alumnos con más aceptación en la sección A, el mayor porcentaje es equilibrado (84%) y el resto presenta un inadecuado control de impulsos (8%) y disconformidad social (8%). Los resultados en la sección B, no son muy diferentes pues el 72% de los más aceptados tiene escalas comportamentales equilibradas, seguido de los que presentan inadecuado rendimiento escolar (14%) e inadecuado control de impulso (7%) y disconformidad social (7%).

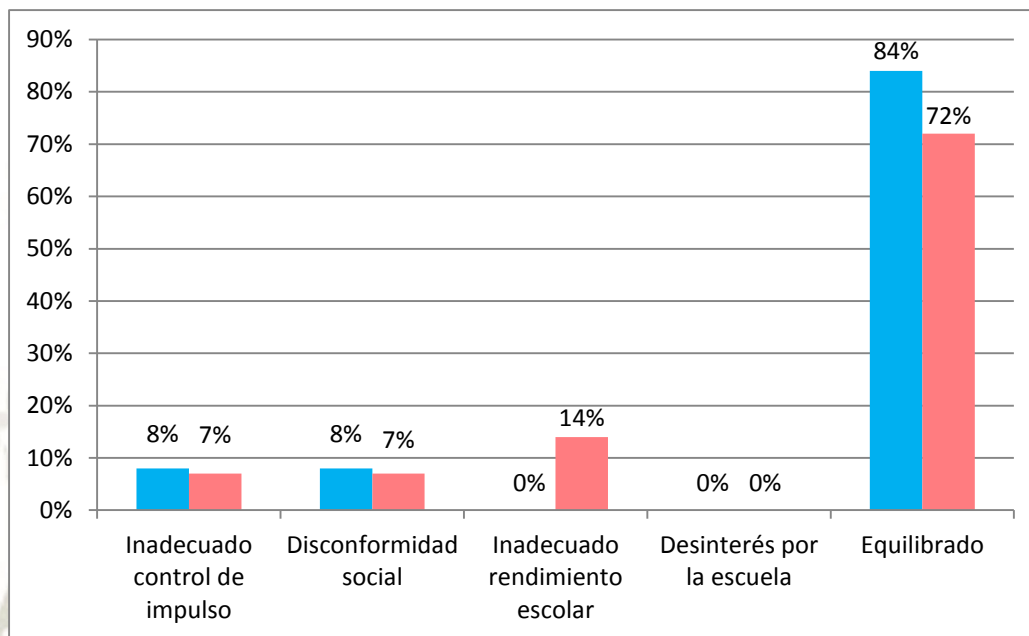
Estos resultados serán contrastados con los obtenidos en relación a los alumnos percibidos como agresores y víctimas de situaciones de bullying, para determinar si existe alguna relación entre aceptación – rechazo y agresor – víctima.

CUADRO N° 15
ESCALAS COPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
Inadecuado control de impulso	1	8%	1	7%
Disconformidad social	1	8%	1	7%
Inadecuado rendimiento escolar	0	0%	2	14%
Desinterés por la escuela	0	0%	0	0%
Equilibrado	10	84%	10	72%
TOTAL	12	100%	14	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPÍ

GRAFICO N° 15
ESCALAS COPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS ACEPTADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.3.2 ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS

En la sección A, los resultados de las escalas comportamentales de los alumnos con más rechazos, evidencian que el 50% son equilibrados, el 30% presenta disconformidad social y 20% inadecuado control de impulso. En la sección B. los resultados son similares ya que el 45% de los alumnos con más rechazos presenta escalas comportamentales equilibradas, 22% inadecuado control de impulso 11% disconformidad social, 11% inadecuado rendimiento escolar y 11% desinterés por la escuela.

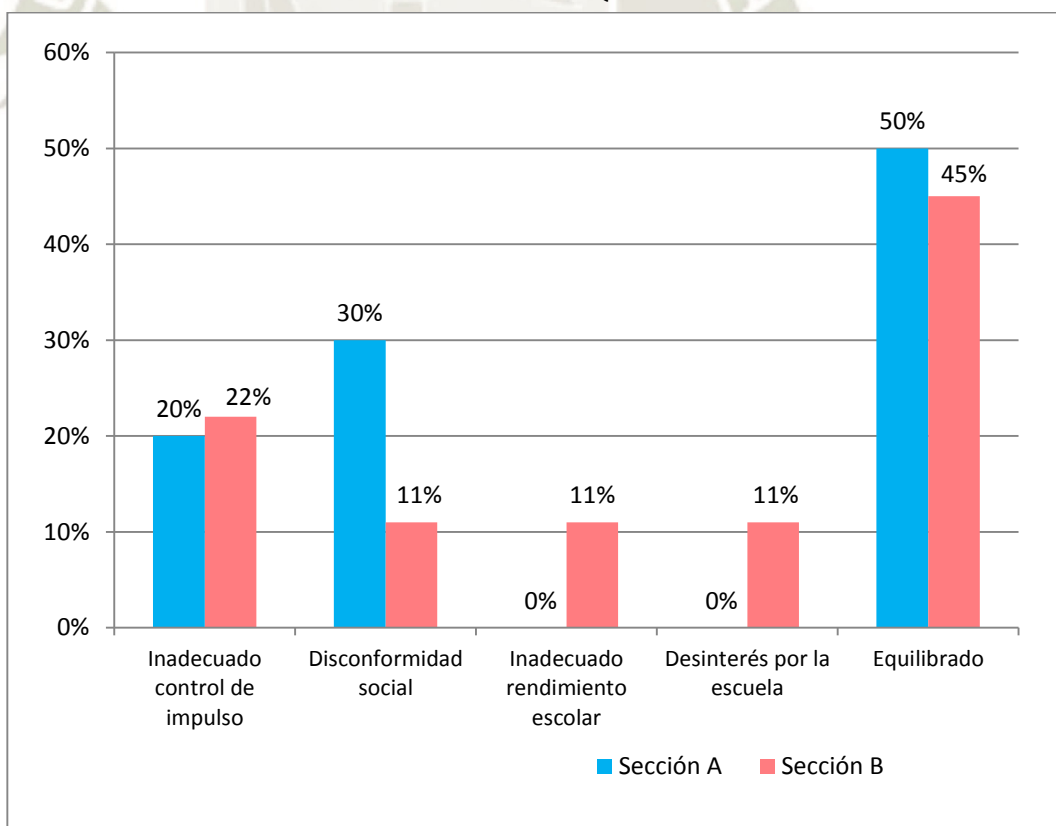
Estos resultados nos llevan a concluir que los alumnos con escalas comportamentales equilibradas resultan los más aceptados y también los más rechazados por sus compañeros, lo cual implica que el ser equilibrado no es determinante para que un alumno sea aceptado o rechazado por su compañeros de clase, dado que igualmente pueden estar en una u otra categoría .

CUADRO N° 16
ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	SECCION A		SECCION B	
	f	%	f	%
Inadecuado control de impulso	2	20%	2	22%
Disconformidad social	3	30%	1	11%
Inadecuado rendimiento escolar	0	0%	1	11%
Desinterés por la escuela	0	0%	1	11%
Equilibrado	5	50%	4	45%
TOTAL	10	100%	9	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 16
ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES MÁS RECHAZADOS
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

4.4 CORRELACION ENTRE ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD, SENTIMIENTOS Y ACTITUDES, ESCALAS COMPORTAMENTALES Y SITUACION SOCIOMÉTICA DE LOS ALUMNOS PERCIBIDOS COMO VICTIMAS O AGRESORES EN SITUACIONES DE BULLYING

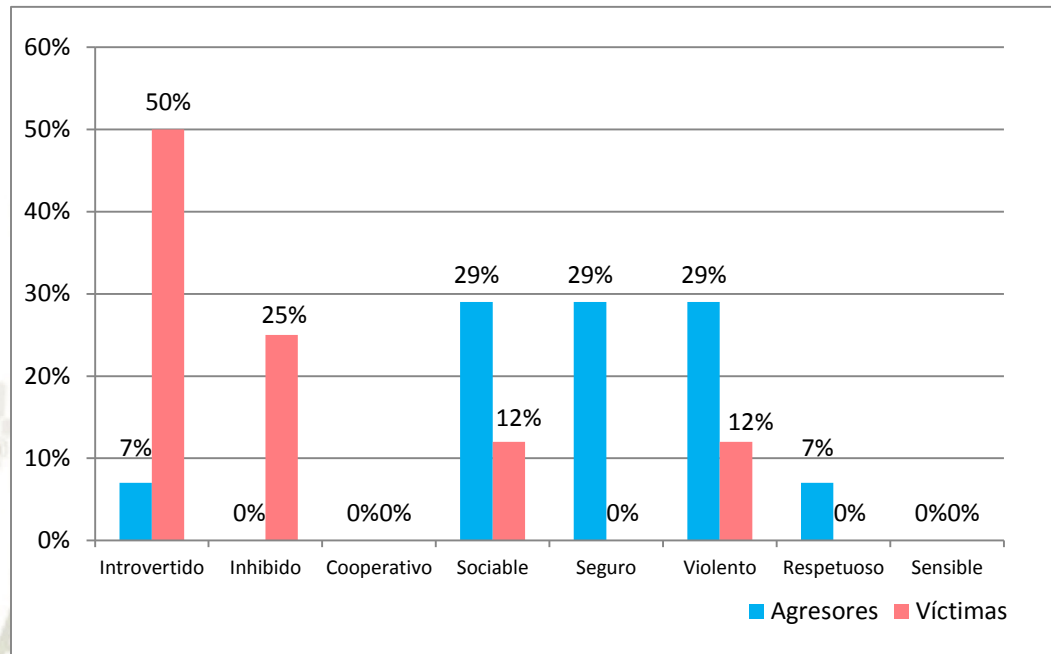
Luego de determinar, a través del procedimiento establecido en el Test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-S, los alumnos que son percibidos como agresores y como víctimas, se evidenció que ambos presentan diferente estilo básico de personalidad: el mayor porcentaje de las víctimas (50%) son introvertidos, 25% son inhibidos y un menor porcentaje (12%) son violentos e igual porcentaje sociables (12%). Por su parte, los alumnos identificados como agresores, presentan iguales porcentajes de 29%, perfil violento, seguro y sociable y en menor porcentaje (7%), introvertidos y respetuosos. Por tanto resulta necesario, contrastar estos resultados, con los obtenidos en relación a los alumnos más rechazados y más aceptados, para determinar si existe una relación entre agresión y víctima, con aceptación o rechazo, lo cual se hará en el apartado denominado discusión de resultados.

CUADRO N° 17
ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VICTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIÓN A Y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD	Agresores		Víctimas	
	f	%	f	%
Introvertido	1	7%	4	50%
Inhibido	0	0%	2	25%
Cooperativo	0	0%	0	0%
Sociable	4	29%	1	12%
Seguro	4	29%	0	0%
Violento	4	29%	1	12%
Respetuoso	1	7%	0	0%
Sensible	0	0%	0	0%
TOTAL	14	100%	8	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 17
ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VICTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B , I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

En relación a los sentimientos y actitudes de los alumnos percibidos como agresores, se evidenció que ninguno presenta rasgos significativos en el estilo básico de su personalidad; sin embargo las víctimas sí evidenciaron rasgos significativos en porcentajes iguales de 33%: en deterioro de la autoestima, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado.

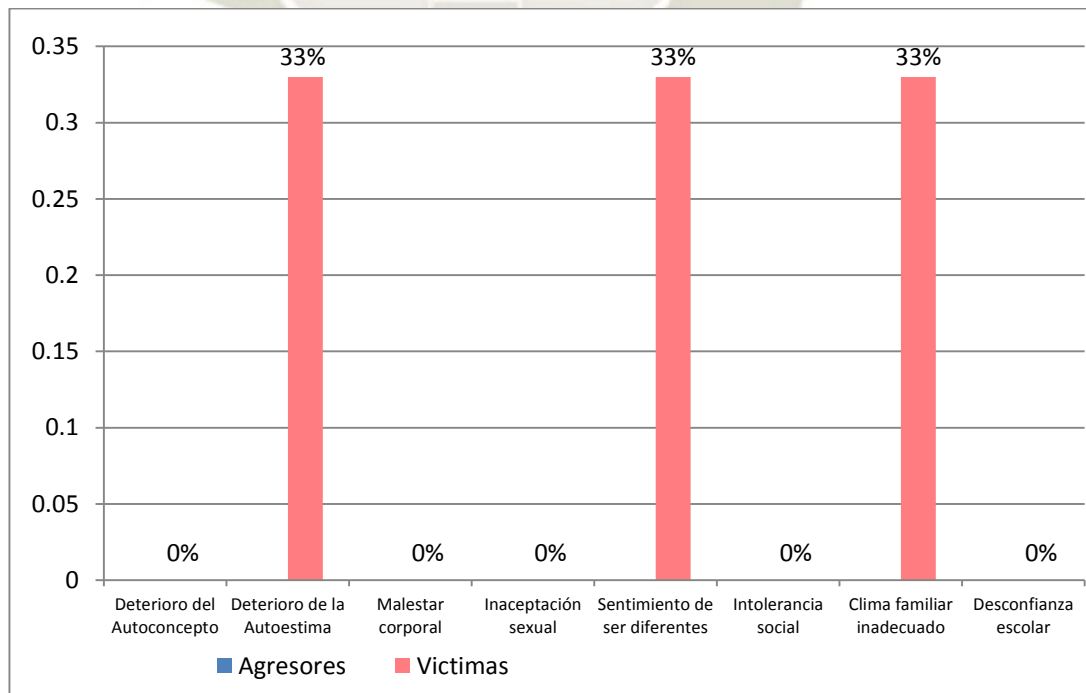
Por tanto, estos resultados implican que en el caso de los alumnos percibidos como agresores, sus sentimientos y actitudes, no juegan un papel importante en la determinación de dicha situación, lo cual no sucede en el caso de los adolescentes percibidos como víctima, ya que presentan sentimientos y actitudes notorias que los colocan en dicha situación, tales como el deterioro de la autoestima y el clima familiar inadecuado, lo que podría implicar que en el casa también viven situaciones desfavorables y no reciben el apoyo suficiente para no permitir ser percibidos o percibirse como víctimas en situaciones de bullying.

CUADRO N° 18
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VÍCTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	Agresores		Víctimas	
	f	%	f	%
Deterioro del Autoconcepto	0	0%	0	0%
Deterioro de la Autoestima	0	0%	1	33%
Malestar corporal	0	0%	0	0%
Inaceptación sexual	0	0%	0	0%
Sentimiento de ser diferente	0	0%	1	33%
Intolerancia social	0	0%	0	0%
Clima familiar inadecuado	0	0%	1	33%
Desconfianza escolar	0	0%	0	0%
TOTAL	5	100%	3	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

CUADRO N° 18
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VÍCTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

En relación a las escalas comportamentales de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas en situaciones de bullying, se evidenció que tanto agresores como víctimas presentan, sin diferencia, un índice de 25% en cada indicador de esta escala, es decir en inadecuado control de impulso, disconformidad social, inadecuado rendimiento escolar y desinterés por la escuela; es decir que cualquiera que sea el rasgo que presenten en su escala comportamental, son percibidos indistintamente como víctimas o agresores.

Estos resultados implican que los adolescentes percibidos como agresores y víctimas, tienen comportamientos similares, por tanto un agresor puede tener, por ejemplo un bajo rendimiento escolar, lo mismo que un adolescente percibido como víctima en situación de bullying.

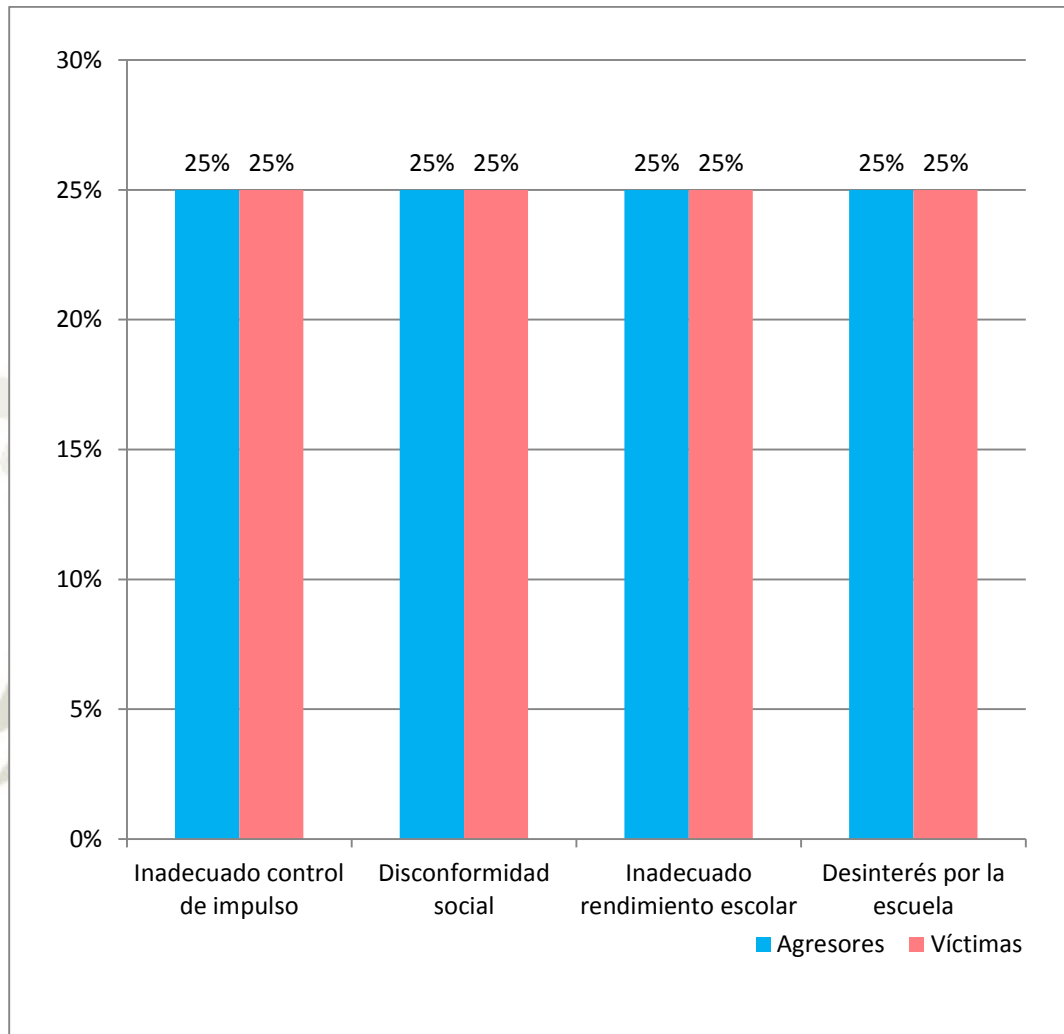
Situación similar se presenta en el caso del inadecuado control de impulso, lo que podría generar situaciones reales de maltrato entre iguales, dado que ni agresores ni víctimas reaccionan normalmente de manera racional y evitando provocaciones, sino todo lo contrario; motivo por el cual es necesario trabajar este aspecto en el grupo estudiado, ya que sumado al rasgo de disconformidad social, los coloca en una situación de potencial riesgo para que se produzcan situaciones de maltrato entre iguales.

CUADRO N° 19
ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VICTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	Agresores		Víctimas	
	f	%	f	%
Inadecuado control de impulso	5	25%	5	25%
Disconformidad social	5	25%	5	25%
Inadecuado rendimiento escolar	5	25%	5	25%
Desinterés por la escuela	5	25%	5	25%
TOTAL	20	100%	20	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRAFICO N° 19
ESCALAS COMPORTAMENTALES DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VÍCTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

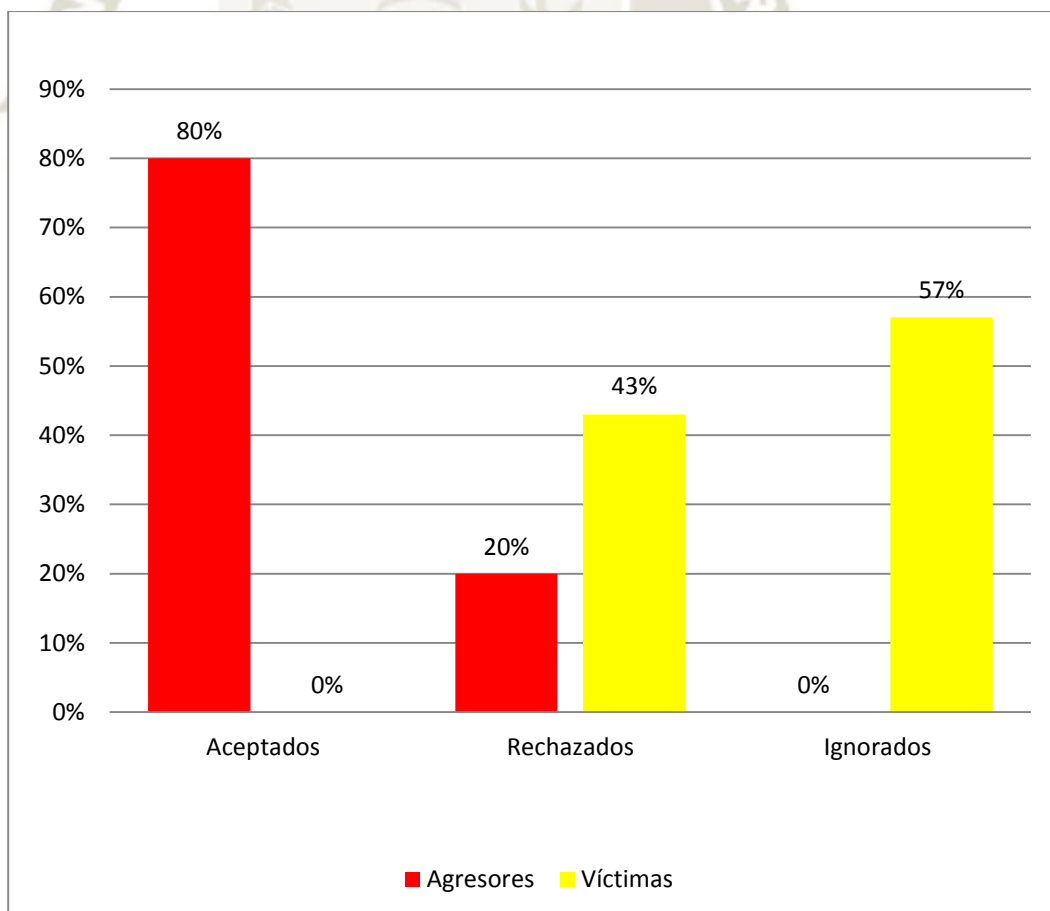
En relación a la situación sociométrica de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas en situaciones de bullying, se evidenció que el 80% de los adolescentes percibidos como agresores son aceptados, situación opuesta a la presentada con los adolescentes percibidos como víctimas, ya que ningún es aceptado. Asimismo se determinó que solo el 20% de los alumnos percibidos como agresores son rechazados, porcentaje que en el caso de los alumnos percibidos como víctimas, alcanza al 43%, siendo el 57% restante, de los alumnos percibidos como víctima, ignorados.

CUADRO N° 20
SITUACION SOCIOMETRICA DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VICTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA -2014

SITUACION SOCIOMETRICA	Agresores		Victima	
	f	%	f	%
Aceptados	4	80%	0	0%
Rechazados	1	20%	3	43%
Ignorados	0	0%	4	57%
TOTAL	5	100%	7	100%

Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

GRFICO N° 20
SITUACION SOCIOMETRICA DE LOS ADOLESCENTES
PERCIBIDOS COMO AGRESORES Y VICTIMAS DEL BULLYING
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B, I.E. DE LA SALLE AREQUIPA -2014



Fuente: Resultados sociograma y prueba de Personalidad MAPI

5.- PERCEPCION DE LOS ALUMNOS SOBRE EL BULLYING

5.1 PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL TIPO DE MALTRATO MÁS FRECUENTE

Los resultados sobre la percepción de los alumnos, en relación al Bullying, son diferentes en casa sección, motivo por el que a efecto de tener una mejor comparación se analizarán las respuestas de los alumnos a las alternativas siempre y casi siempre.

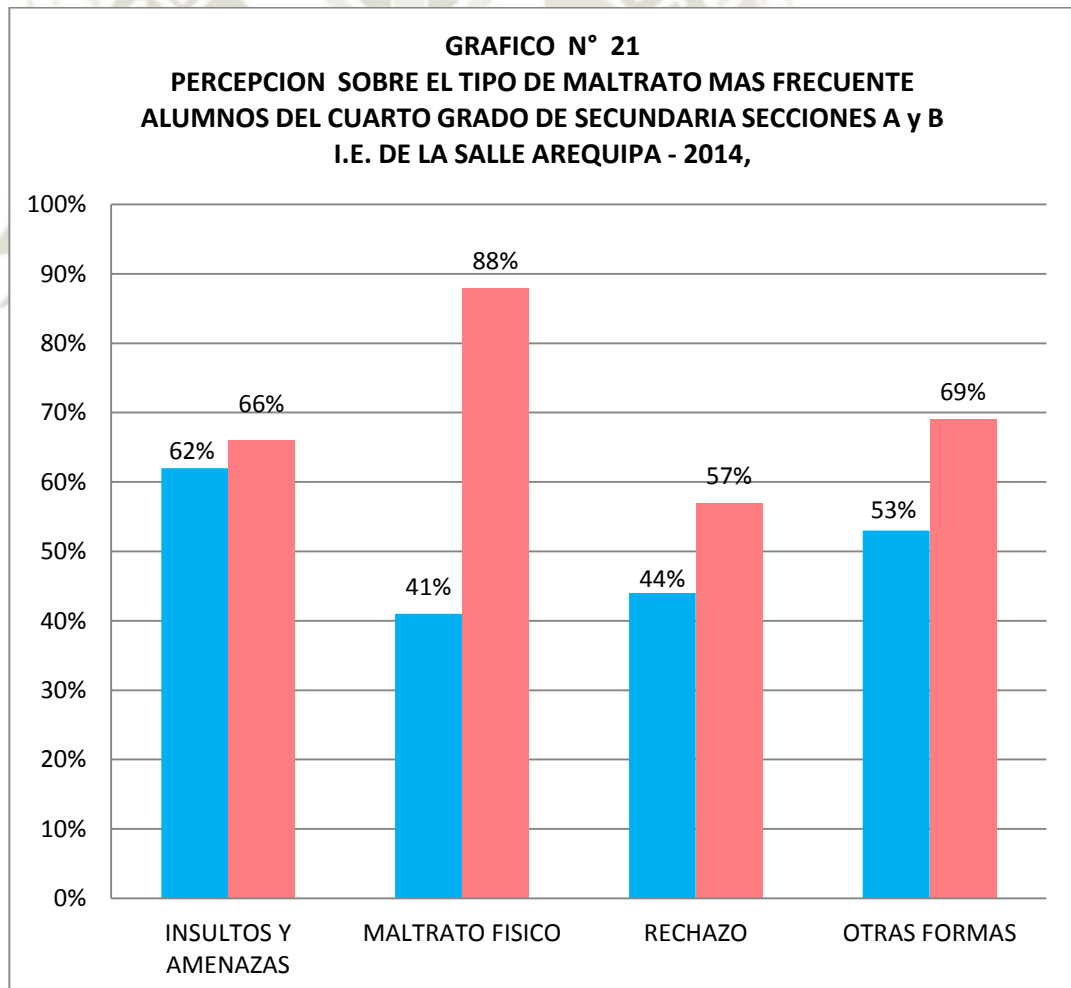
CUADRO N° 21
PERCEPCIÓN SOBRE EL TIPO DE MALTRATO MÁS FRECUENTE
ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA	Sección A		Sección B	
		f	%	f	%
INSULTOS Y AMENAZAS	SIEMPRE	10	31%	11	33%
	CASI SIEMPRE	10	31%	11	33%
	A VECES	7	22%	7	21%
	CASI NUNCA	5	16%	4	12%
	TOTAL	32	100%	33	100%
MALTRATO FISICO	SIEMPRE	8	25%	18	55%
	CASI SIEMPRE	5	16%	11	33%
	A VECES	10	31%	3	9%
	CASI NUNCA	9	28%	1	3%
	TOTAL	32	100%	33	100%
RECHAZO	SIEMPRE	5	16%	4	12%
	CASI SIEMPRE	9	28%	15	45%
	A VECES	13	41%	9	27%
	CASI NUNCA	5	16%	5	15%
	TOTAL	32	100%	33	100%
OTRAS FORMAS	SIEMPRE	9	28%	12	36%
	CASI SIEMPRE	8	25%	11	33%
	A VECES	2	6%	7	21%
	CASI NUNCA	13	41%	3	9%
	TOTAL	32	100%	33	100%

Fuente: Resultados de la prueba Bull – S

En la sección A, los alumnos consideran que el tipo de maltrato más frecuente son los insultos y las amenazas (62%), seguido de otros tipos de maltrato no especificados (53%); sin embargo las otras alternativas de maltrato: maltrato físico y rechazo, también ostentan porcentajes considerables: 41% y 44% respectivamente. Lo que evidencia que sí perciben toda clase de maltratos.

Los resultados en la sección B son diferentes, dado que los alumnos perciben en mayor magnitud, distintos tipos de maltrato, el 88% de los alumnos contestó que percibe que el principal tipo de maltrato es físico, seguido de otros tipos de maltrato no especificados (69%), de los insultos y amenazas 66% y del rechazo 57%. Es decir su percepción, en todos los casos se encuentra por encima del 50%, lo cual resulta bastante significativo.



Fuente: Resultados de la prueba Bull – S

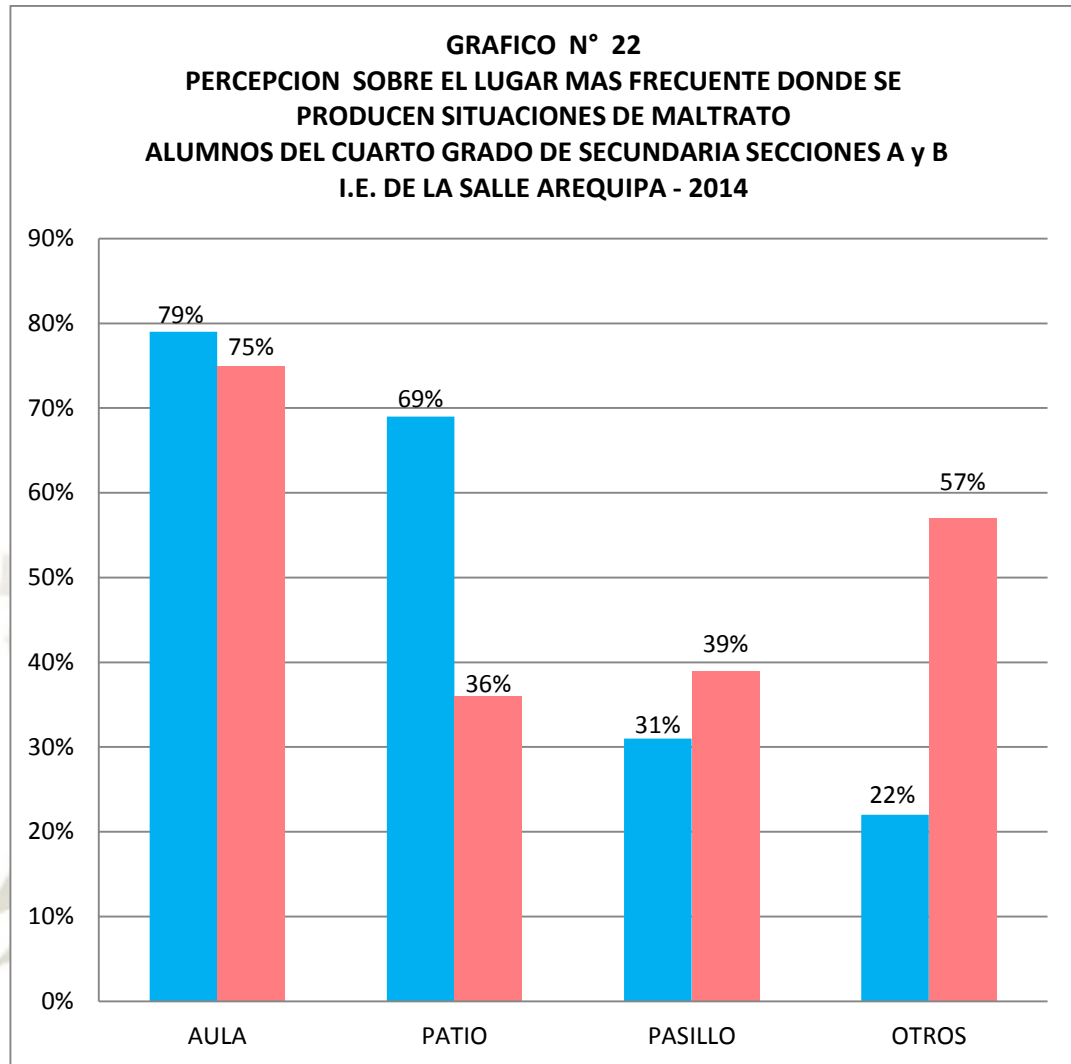
5.2 PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL LUGAR MÁS FRECUENTE DE LOS MALTRATOS

Los resultados sobre la percepción de los alumnos, en relación al Lugar más frecuente en que se producen situaciones de Bullying en su colegio, son diferentes en casa sección, motivo por el que a efecto de tener una mejor comparación se analizarán las respuestas de los alumnos a las alternativas siempre y casi siempre.

CUADRO N° 22
PERCEPCIÓN SOBRE EL LUGAR MAS FRECUENTE DONDE SE PROCUDE EL MALTRATO
ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIÓN A
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

LUGAR	FRECUENCIA	Sección A		Sección B	
		f	%	f	%
AULA	SIEMPRE	13	41%	12	36%
	CASI SIEMPRE	12	38%	13	39%
	A VECES	3	9%	2	6%
	CASI NUNCA	4	13%	6	18%
	TOTAL	32	100%	33	100%
PATIO	SIEMPRE	9	28%	3	9%
	CASI SIEMPRE	13	41%	9	27%
	A VECES	8	25%	13	39%
	CASI NUNCA	2	6%	8	24%
	TOTAL	32	100%	33	100%
PASILLO	SIEMPRE	3	9%	6	18%
	CASI SIEMPRE	7	22%	7	21%
	A VECES	11	35%	12	36%
	CASI NUNCA	11	35%	8	24%
	TOTAL	32	100%	33	100%
OTROS	SIEMPRE	7	22%	12	36%
	CASI SIEMPRE	0	0%	7	21%
	A VECES	10	31%	4	12%
	CASI NUNCA	15	47%	10	30%
	TOTAL	32	100%	33	100%

Fuente: Resultados de la prueba Bull – S



Fuente: Resultados de la prueba Bull – S

Los resultados en relación al lugar donde siempre o casi siempre, los alumnos perciben que se producen situaciones de bullying, son similares en ambas secciones, ya que el 79% en la sección A y el 75% en la B; perciben que se producen dentro del aula; sin embargo, un porcentaje elevado de alumnos, en la sección A (69%) percibe que también se dan estas situaciones en el patio y en la sección B, 57%, que se dan en otros lugares no especificados. En relación la ocurrencia de estas situaciones en los pasillos del colegio, en la sección A, el 31% considera que sí se producen – y en la sección B, el 39%.

6. APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI CUADRADO, PARA ESTABLECER CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ANALIZADAS.

CUADRO N° 23

APLICACION DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES ENTRE LA VARIABLE ESTILO DE PERSONALIDAD Y SITUACION SOCIOMÉTRICA ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA, SECCION A Y B I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD	ACEPTADOS		RECHAZADOS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Introvertido	2	7%	1	4%	3	6%
Inhibido	1	3%	4	17%	5	10%
Cooperativo	0	0%	0	0	0	0
Sociable	10	34%	2	9%	12	23%
Seguro	5	17%	1	4%	6	11%
Violento	10	34%	7	30%	17	32%
Respetuoso	0	0%	0	0	0	0
Sensible	1	3%	2	9%	3	6%
Equilibrado	0	0%	6	26%	6	12%
TOTAL	29	100%	23	100%	52	100%

$X^2 = 25.34$ HAY DEPENDENCIA ENTRE LAS VARIABLES

CUADRO N° 24

APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES ENTRE LA VARIABLE SENTIMIENTOS Y ACTITUDES Y SITUACION SOCIOMÉTRICA ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A Y B I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	ACEPTADOS		RECHAZADOS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Deterioro del Autoconcepto	0	0%	1	0%	1	2%
Deterioro de la Autoestima	0	0%	4	0%	4	8%
Malestar corporal	0	0%	2	0%	2	4%
Inaceptación sexual	0	0%	4	0%	4	8%
Sentimiento de ser diferente	0	0%	4	0%	4	8%
Intolerancia social	0	0%	0	0%	0	17%
Clima familiar inadecuado	5	27%	4	21%	9	0%
Desconfianza escolar	2	9%	0	8%	2	4%
Equilibrado	17	64%	8	71%	25	49%
TOTAL	24	100%	27	100%	51	100%

$X^2 = 16$ HAY DEPENDENCIA ENTRE LAS VARIABLES

CUADRO 25
APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES
ENTRE LA VARIABLE ESCALAS COMPORTAMENTALES Y SITUACIÓN SOCIOMETRICA
ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIONES A Y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	ACEPTADOS		RECHAZADOS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Inadecuado control de impulso	2	8%	4	21%	6	13%
Disconformidad social	2	8%	4	21%	6	13%
Inadecuado rendimiento escolar	2	8%	1	5%	3	7%
Desinterés por la escuela	0	0%	1	5%	1	2%
Equilibrado	20	76%	9	47%	29	65%
TOTAL	26	100%	19	100%	45	100%

X² = 18 HAY RELACION ENTRE LAS VARIABLES

CUADRO N° 26
APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES
ENTRE LA VARIABLE ESTILO DE PERSONALIDAD Y ALUMNOS PERCIBIDOS COMO
AGRESORES Y VÍCTIMAS EN SITUACIONES DE BULLYING
ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A y B
I.E. DE LA SALLE AREQUIPA – 2014

ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD	AGRESORES		VICTIMAS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Introverso	1	7%	4	50%	5	23%
Inhibido	0	0%	2	25%	2	9%
Cooperativo	0	0%	0	0%	0	0%
Sociable	4	29%	1	12%	5	23%
Seguro	4	29%	0	0%	4	18%
Violento	4	29%	1	12%	5	23%
Respetuoso	1	7%	0	0%	1	5%
Sensible	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	14	100%	8	100%	22	100%

X² = 12.2 NO HAY RELACION ENTRE VARIABLES

CUADRO N° 27
 APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES
 ENTRE LA VARIABLE SENTIMIENTOS Y ACTITUDES Y ALUMNOS PERCIBIDOS COMO
 AGRESORES Y VICTIMAS EN SITUACION DE BULLYING
 ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A Y B
 I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	AGRESORES		VICTIMAS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Deterioro del Autoconcepto	0	0%	0	0%	0	0%
Deterioro de la Autoestima	0	0%	1	33%	1	33%
Malestar corporal	0	0%	0	0%	0	0%
Inaceptación sexual	0	0%	0	0%	0	0%
Sentimiento de ser diferentes	0	0%	1	33%	1	33%
Intolerancia social	0	0%	0	0%	0	0%
Clima familiar inadecuado	0	0%	1	33%	1	33%
Desconfianza escolar	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	5	100%	3	100%	3	100%

X² = 3 NO HAY RELACION ENTRE VARIABLES

CUADRO N° 28
 APLICACIÓN DE LA PRUEBA CHI 2 PARA ESTABLECER CORRELACIONES
 ENTRE ESCALAS COMPORTAMENTALES Y ALUMNOS PERCIBIDOS COMO
 AGRESORES Y VICTIMAS PERCIBIDAS EN SITUACION DE BULLYING
 ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCION A Y B
 I.E. DE LA SALLE AREQUIPA - 2014

ESCALAS COMPORTAMENTALES	AGRESORES		VICTIMAS		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Inadecuado control de impulso	5	25%	5	25%	10	25%
Disconformidad social	5	25%	5	25%	10	25%
Inadecuado rendimiento escolar	5	25%	5	25%	10	25%
Desinterés por la escuela	5	25%	5	25%	10	25%
TOTAL	20	100%	20	100%	40	100%

X² = 20 HAY RELACION ENTRE VARIABLES

7. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

En el cuadro N° 1, Conformación del grupo evaluado, podemos determinar que el grupo es heterogéneo, dado que en ambas secciones, el número de alumnas es significativamente menor al de los alumnos; pero consideramos que esta variable no es determinante en nuestra investigación, afirmación que se sustenta en diferentes estudios que establecen que no existe diferencia significativa por género, entre la frecuencia de la violencia ejercida entre iguales, tal como la realizada por Fuensanta Cerezo⁷, quien afirmó que en todos los grupos escolares la violencia entre iguales es un hecho y su incidencia se encuentra equiparada por género⁸.

Sin embargo, sí existe diferencia en cuanto a sus manifestaciones, lo que conlleva a que se describa al varón como el principal agresor, debido a que sus formas de agresión son más directas: maltrato físico y verbal, mientras que las mujeres prefieren utilizar formas de agresión indirecta: psicológicas o de exclusión, lo que genera que su agresión pase más desapercibida⁹; pero no queda duda que ser acosado indirectamente o con medios más sutiles puede ser igualmente hiriente y perjudicial que serlo a través de medios más abiertos y directos.¹⁰ Asimismo, la violencia por parte de las chicas suele ser más individual que la ejercida por los agresores varones, ya que solo el 23% prefiere agruparse para sentirse más motivada a ejercer violencia, frente al 45% de los varones que prefiere hacerlo.¹¹

⁷ Profesora Titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Imparte docencia en los títulos e grado y posgrado en las titulaciones de Educación, Psicología y Criminología. Sus investigaciones están en la línea de: la violencia escolar su conceptualización, evaluación, prevención e intervención; la adolescencia y sus problemas y en la formación del profesorado.

⁸ Cerezo, Fuensanta. El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 1575-0965, Vol. 5, N°. 1, 2002. <http://www.researchgate.net/publication/28076815> El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Recuperado el 2014-10-23.

⁹ Castro, Alejandro. Violencia Silenciosa en la escuela. 2ª Ed. Buenos Aires. 2007. Pág. 80. <https://books.google.com.pe>. Recuperado el 2014-10-23.

¹⁰ Olweus, Dan. Acoso Escolar, "Bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones.

http://www.observatorioperu.com/lecturas/acoso_escolar_dolweus.pdf. Recuperado el 2014-10-23.

¹¹ Hernández de Frutos, Teodoro, en Mitos de la violencia, citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 8.

En el cuadro N° 2, Adolescentes que presentan factores significativos, determinamos que en ambas secciones, más de la mitad de los alumnos (66%), presenta factores significativos ya sea de: personalidad, sentimientos y actitudes y escalas comportamentales. Esto quiere decir que estas variables están fuera del equilibrio deseado. Al aplicar la prueba Chi cuadrado, dio como resultado 1.33, al 5% con un grado de libertad, lo cual demuestra que dichas diferencias son individuales, es decir que no existe una correlación entre la conformación del salón de clases y dicho resultado.

Es importante resaltar que la existencia del 73% de alumnos con factores significativos en la sección B y 60% en la sección A, refuerzan la necesidad de aplicar un programa de intervención para prevenir y corregir esta situación y sus efectos, al margen de los resultados y las medidas que se tomen luego de analizar sí existe correlación entre estos factores significativos y la dinámica bullying. Al respecto, algunas investigaciones han establecido que la situación presentada, entre los rasgos de personalidad, sentimientos y actitudes y el comportamiento de agresores y víctimas, resulta como las dos caras de una moneda, en donde cada lado reúne una serie de características personales que propician el mantenimiento de estas conductas,¹² lo que evidenciaría que existen dimensiones de personalidad específicas para los agresores, que difieren significativamente de las asociadas a los sujetos victimizados¹³.

Esto ha posibilitado que distintos autores elaboren perfiles para definir el comportamiento de alumnos agresores y víctimas del bullying. En esta línea, Fuensanta Cerezo estableció que los agresores presentan un perfil específico frente a las víctimas, resultando relevante su fortaleza física, provocación y liderazgo frente a la cobardía y antipatía que despiertan las víctimas¹⁴.

¹² Berkowitz, Leonard. Agresión. Causas, consecuencias y control. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. 1. ed.(10/1996)

¹³ Cerezo, Fuensanta. Variables de Personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Anales de la Psicología 2001 Volumen 17 N° Junio página 37. Murcia 2001.

¹⁴ Cerezo, Fuensanta. El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1), (2004)

En el cuadro N° 3, Estilos básicos de personalidad más significativos, podemos determinar que dentro del grupo de alumnos que presenta factores significativos en ambas secciones, el mayor porcentaje evidencia rasgos de personalidad violenta, lo cual podría ubicarlos como potenciales agresores en la dinámica del bullying.

Los alumnos con personalidad violenta, podrían ser agresores, porque este estilo de personalidad se caracteriza por la expresión de ira y el esfuerzo por alcanzar el control y poder; frecuentemente son desafiantes y crueles, tendiendo a ser intolerantes con los problemas o debilidades de los demás, muestran voluntad firme y pensamiento rígido, tendiendo a manejar y dominar a los otros, cuestionan las habilidades de los demás y prefieren tomar la responsabilidad y dirección en la mayoría de las situaciones. La suspicacia, la desconfianza y la hostilidad son características a menudo peculiares de sus relaciones interpersonales. Ven el mundo como competitivo y cruel, como una selva donde hay que ejecutar los derechos por la fuerza. La cordialidad, la gentileza y la compasión son vistas como signos ineficaces de debilidad que ellos mismos evitan por ser o parecer duros, fríos y agresivos¹⁵.

Sobre el perfil del agresor, Cerezo establece que los alumnos agresores suelen tener una alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocar a los demás, con una gran falta de autocontrol y alto grado de sinceridad. Sin embargo, no son capaces de acatar las normas establecidas para el grupo y no suelen ser tímidos ni retraídos¹⁶. Tobeña, considera que los alumnos agresores, tienen cierta inestabilidad y proclividad a tener conductas disruptivas y se convierten en alumnos agresores, por la presencia de abusos reiterados, relaciones autoritarias o abandono infantil¹⁷. Los alumnos agresores, tienen cierta predisposición a ser prepotentes, quieren ser los protagonistas del poder y poseen gran habilidad para evadir recriminaciones por parte de adultos, de

¹⁵ Jiménez, F. Adaptación española del Inventario de Personalidad para jóvenes de Th. Millón MAPI Salamanca. 1992 página 9.

¹⁶ Cerezo, Fuensanta. Citado por Sevilla Romero, Carmen María y otra. El Perfil del alumno agresor en la escuela VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Murcia 2006. <http://www.acosomoral.org/pdf>. Recuperado el 2014-10-23.

¹⁷ Tobeña, A. Citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 10.

forma que causan daño y son capaces de evitar un castigo posterior, e incluso pueden llegar a evitar ser descubiertos, para ello utilizan excusas con las que intentan justificar sus actos y las cuales normalmente dan a entender que nunca empezaron la pelea, que no tuvieron más remedio que actuar de esa forma o que el otro lo provocó para que lo hiciera¹⁸.

Por otro lado, no se debe pasar por alto, que en la sección A, el segundo tipo de personalidad más frecuente es el inhibido y en la sección B, el introvertido, llamando la atención el hecho que en ambas secciones analizadas, no existen alumnos con rasgos significativos en cuanto a los estilos de personalidad cooperativa ni respetuosa.

Los sujetos con un estilo de personalidad cooperativa, tienden a ser compasivos, sentimentales y bondadosos en sus relaciones con los demás, lo cual podría generar un freno para que se produzcan situaciones de bullying. Sin embargo, están poco dispuestos a imponerse, evitan tomar la iniciativa o asumir el rol de líder, están dispuestos a ser totalmente dependientes, prefiriendo dejar a otros tomar el liderazgo y la dirección¹⁹, lo cual también podría ser utilizado por los agresores, para convertirlos en espectadores, dado que ellos son seguidores antes que líderes.

El estilo de personalidad respetuoso, denota un pensamiento serio, eficiente. Son personas conectoras de las normas, con un pensamiento correcto y característico, intentan mantener bajo control las emociones y las antipatías hacia los demás, prefieren vivir sus experiencias de una manera muy ordenada y bien planificada, evitando situaciones imprevisibles e inesperadas. Por tanto, estos alumnos también podrían funcionar como un freno para evitar situaciones de bullying²⁰. Pero al no existir alumnos con estos dos tipos de personalidad (cooperativa ni respetuosa), podemos afirmar que no existen frenos, entre los alumnos, para que se den estas situaciones.

¹⁸ Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 11

¹⁹ Jiménez, F. Opus. cit. pág. 8

²⁰ *Ibidem*

En el cuadro N° 4, Sentimientos y actitudes más significativos, podemos determinar que en ambas secciones el mayor porcentaje de alumnos que muestra factores significativos en sus sentimientos y actitudes, evidencia clima familiar inadecuado, deterioro en su autoestima y un sentimiento de ser diferente. Estos tres indicadores en conjunto evidencian que el grupo estudiado, constituye un grupo en el que podrían generarse potenciales situaciones de bullying.

El Clima familiar inadecuado denota que a mayor puntuación en la escala, el clima familiar se encuentra más deteriorado. El foco principal de esta escala son las relaciones del joven con su familia, en contraste de sus propias percepciones²¹. En las investigaciones realizadas, se relaciona principalmente el clima familiar inadecuado con la agresividad en los alumnos, por tanto podríamos afirmar que los alumnos con un clima familiar inadecuado, podrían estar predispuestos a jugar el rol de agresores, en situaciones de bullying. Hernández Prados explica que, en ciertas ocasiones, los alumnos se encuentran inmersos en un ambiente familiar precario y desfavorecido, con cierta hostilidad, por lo que tienen poca atención, dedicación, afectividad, normas disciplinarias que respetar, y mucha permisividad. A esto se debe añadir que frecuentemente, en la familia se vive un ambiente de autoritarismo y continuidad de castigo²², lo cual produce que el alumno reaccione violentamente en el Colegio.

Los alumnos agresivos se ven afectados por la falta de lazos familiares emotivos y sólidos que les den seguridad en sí mismos. Tienen un fácil acceso a la violencia y reflejan la que ellos viven. Muchos de ellos son tratados violentamente y han aprendido de otros, que con este tipo de actos se consigue lo que se quiere. Sin embargo, el agresor puede tener un carácter activo, relacionándose directamente con la víctima para llevar a cabo la agresión, o

²¹ Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 12.

²² citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 12.

por el contrario, puede tener un carácter pasivo o indirecto, de forma que no es él quien arremete, sino hace que otros arremetan contra sus víctimas²³.

En consecuencia, el punto de partida para explicar la agresión se encontraría en el hecho que se trata de un fenómeno aprendido que es reforzado directa o indirectamente por la familia, los iguales y otras personas que conforman su medio social y los medios de comunicación. Hernández de Frutos expone que los alumnos agresivos son chicos conflictivos, que comúnmente tienen problemas familiares y no se identifican con el colegio, sobre todo en lo referente al control y supervisión. A veces consumen alcohol y drogas; muestran ciertas conductas e ideas machistas y parecen tener una mentalidad maquiavélica. Además, tienen habilidad para mentir y envolver a los adultos, sin que estos sean conscientes de ello²⁴.

En relación a la autoestima, no existe uniformidad en las investigaciones, para atribuir a agresores y víctimas alta o baja autoestima, pues algunos afirman que los agresores tienen alta autoestima y otros que no; lo mismo ocurre con las víctimas; sin embargo, la autoestima siempre será un factor que influya en las relaciones interpersonales, por tanto es conveniente trabajar por equilibrar la de los alumnos del grupo investigado. Los repetidos fracasos en las relaciones sociales y la percepción hostil que tienen del mundo que les rodea, podría hacernos pensar que la autoestima de los alumnos agresivos es baja, sin embargo, algunas investigaciones la sitúan en márgenes que podemos considerar aceptables, es decir, se autovaloran positivamente²⁵.

Olweus señala que el agresor muestra baja autoestima, con temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, le atribuye falta de culpabilidad y de empatía hacia el sentir de la víctima, falta de control de la ira y alto nivel de hostilidad, que hace que interprete sus relaciones con los otros, como fuente de conflicto y agresión

²³ Mendez Benavente citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 12.

²⁴ Hernández de Frutos. citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 10.

²⁵ Cerezo, F. Conductas agresivas en la edad escolar. Pirámide. Madrid 1999, pág. 60.

hacia su propia persona²⁶. En esta línea, los estudios apuntan hacia la idea de que los agresores usan la agresión como refuerzo para compensar una inadecuada autoestima, sin embargo éste es un punto de controversia y según los estudios recientes indican que la mayoría de los agresores son comparables a sus iguales en aspectos de autoestima y ansiedad²⁷.

En relación al sentimiento de ser diferente, esta escala intenta evaluar el sentimiento de seguridad e inseguridad que puede apreciarse en el adolescente cuando se compara con sus iguales²⁸, las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala, a mayor puntuación, el adolescente se muestra más sensible a este aspecto con respecto a su grupo de iguales.

El sentimiento de ser diferente, puede predisponer al sujeto a ser víctima o agresor en una situación de bullying, pues este sentimiento puede impedir que establezca lazos sinceros y profundos con sus compañeros, lo que podría convertirlos en víctimas, sin ningún soporte de amigos que eviten esta situación.

Dependiendo de su fortaleza física, el sentimiento de ser diferente, también puede convertir a los adolescentes en agresores, ya que los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado²⁹, por tanto aquellas personas que escapen de la generalidad de alumnos (usen lentes, sean muy gordos o muy flacos, muy estudiosos o poco estudiosos, tengan acné etc.) podrían ser potenciales objeto de la agresión por parte de sus compañeros, todo esto para ser aceptados en el grupo, por tanto, la aceptación o rechazo dependerá mucho de las características del grupo que lidere el salón de clases.

²⁶ Aproximación al fenómeno del Bullying.1998 <http://visagesoft.com> pág. 2

²⁷ Carney y Merrell, citados en Sanchez Lacasa, Consuelo. Tesis Doctoral Nivel de implicación en Bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar. Murcia 2009.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11028/SanchezLacasa-Consuelo.pdf.txt?sequence=2>.

Recuperado el 2014-10-23.

²⁸ Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 13.

²⁹ Estévez, Estefanía. Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Valencia 2005 pág.21

En el cuadro N° 5, Escalas comportamentales más significativas, podemos determinar que el mayor porcentaje de alumnos que presentan resultados significativos, en las escalas comportamentales, evidencian disconformidad social, inadecuado control de impulsos e inadecuado rendimiento escolar.

Las puntuaciones elevadas en la escala de disconformidad social denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, la conformidad social se muestra más problemática). Esta escala hace referencia a la conformidad o disconformidad con las normas y ética social que los adolescentes pueden experimentar en la sociedad. Los numerosos conflictos y sus luchas internas pueden ser causa de problemas para el adolescente en su comportamiento con la familia, los amigos o los profesores³⁰. La disconformidad social predispone a los adolescentes a estar inmersos en situaciones de bullying, pues podrían canalizarla en contra de los compañeros a los cuales perciben en la situación en la que quisieran estar; pero este indicador por sí mismo, no los coloca en situación de víctima o agresor, dado que podrían canalizar dicho sentimiento, de manera violenta o de manera pasiva.

En relación al inadecuado control de impulso, las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala, a mayor puntuación, el control de impulso resulta más problemático. Esta escala hace referencia a un mayor o menor control racional de los comportamientos impulsivos³¹. Resulta potencialmente posible que se produzcan situaciones de bullying en ambientes donde no existe un adecuado control, dado que la falta de control genera situaciones violentas, frente a estímulos que pueden ser cotidianos o incluso ante la ausencia de estímulos, por tanto, la presencia de este indicador en el grupo investigado, debe ser seriamente tratado y manejado, para disminuir la posibilidad de que se presenten situaciones de bullying.

Las puntuaciones elevadas en la escala de inadecuado rendimiento escolar, denotan la anormalidad en esta escala, a mayor puntuación, el rendimiento académico se muestra más problemático. Esta escala hace referencia

³⁰ Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 14.

³¹ Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 13.

fundamentalmente a las diversas habilidades de comprensión, logros académicos e integración de la experiencia necesaria para el aprendizaje en el marco formal de la escuela y su repercusión psicológica en el joven escolarizado³², por tanto, se encuentra referida a aquellos escolares que teniendo una inteligencia media o superior a la media, en una atmósfera conducente al aprendizaje, fracasan repetida o consistentemente, lo que a menudo genera angustia, decepción y la humillación por parte de los padres³³. Sin embargo, no existe uniformidad para atribuir bajo rendimiento a los agresores y alto a las víctimas o viceversa; pero resulta indiscutible que la frustración que genera el bajo rendimiento escolar, puede generar actitudes intolerantes y violentas.

Cerezo señala que los agresores presentan pobre ajuste escolar, bajo rendimiento académico y perciben que son menos apoyados por sus profesores, lo que hace que su actitud hacia la escuela sea negativa y estén menos satisfechos con su aprendizaje escolar y con su relación con los profesores³⁴. En lo que respecta a las características académicas o escolares típicas de los agresores, Rosario Ortega Ruiz, considera que normalmente estos alumnos, no obtienen buenos resultados académicos y tienen problemas a la hora de enfrentarse a tareas de carácter cognitivo, por lo que utilizan actividades o juegos no académicos para sobresalir del resto de sus compañeros. En consecuencia, chicos de desastrosos rendimientos académicos, de pobre inteligencia para enfrentarse a tareas cognitivas, pueden gozar de prestigio social en base a sus habilidades en juegos y actividades no académicas³⁵.

Mendez Benavente considera importante reflejar determinados aspectos referidos al ámbito social, de forma que explica que los alumnos agresores son personas que tienen dificultad de integración escolar y social, lo que les hace

³² Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 14.

³³ Jiménez, F. Opus. cit. Pág. 14 y 15.

³⁴ Benitez, Juan Luis y otro. El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. Revista electrónica de investigación psicoeducativa N° 9 volumen 4. Granada 2006 pág. 158

³⁵ Ortega, R. La convivencia escolar, qué es u como abordarla. Consejería de educación y ciencia. Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros y compañeras Sevilla 1998.

<https://psicologiareyescatolicos.files.wordpress.com/.../material-alumnado>. Recuperado el 2014-10-23

tener poco interés por la escuela³⁶. Conviene recordar que las relaciones interpersonales de calidad entre los compañeros pueden ser una garantía de salud mental y se consideran promotoras de autoestima, percepción de competencia interpersonal, ansiedad y felicidad individual³⁷. Entre las principales razones por las cuales los alumnos son rechazados por sus compañeros está el hecho de ser problemáticos, es decir, son peleones, insultan, son escandalosos, siempre se meten en líos y critican a los demás. No obstante, existen posturas contrarias que sostienen que el agresor puede ser un alumno con buenas relaciones interpersonales en el aula, ya que se encuentra arropado por su banda y por otros compañeros del aula³⁸

El alumno que es víctima de sus compañeros no tiene características homogéneas. Puede ser un estudiante de buenos, malos o medianos rendimientos académicos. Casi siempre con escasas habilidades sociales, aunque no siempre es tímido ni reservado³⁹. Por otro lado, si el rendimiento de las víctimas es más alto en relación a los agresores, podría explicarse por el hecho que éstos desarrollan una resiliencia, es decir, son capaces de sobreponerse ante ciertas situaciones que la vida les depara. Esta resiliencia se puede ver reflejada en factores protectores que genera la víctima, que pueden ser la superación, el optimismo, el esfuerzo o las ganas de superarse en relación a la parte más interna del individuo⁴⁰

En Chile, Barría y Mattus, estudiaron la relación entre el fenómeno Bullying y el rendimiento escolar y llegaron a la conclusión que el agresor tendría más bajo rendimiento escolar que la víctima y ésta última más bajo rendimiento que el observador⁴¹.

³⁶ Mendez Benavente. Citado por Sevilla Romero, Carmen. Opus cit. pág. 11

³⁷ *Ibidem*

³⁸ *Ibidem*

³⁹ Fundación Piquer. Violencia y Acoso escolar. 2004

<http://www.observatorioperu.com/2011/VIOLENCIA%20Y%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf>. Pág. 13.

Recuperado el 2014-10-23.

⁴⁰ Bustinza Oblitas, Annia y otra. Dimensiones de Personalidad, Nivel de Autoestima y Características de socialización en la dinámica del acoso escolar entre iguales (bullying).

⁴¹ *Ibidem*.

En los cuadros N° 6, N° 7 y N° 8, Adolescentes con más elecciones, rechazos y adolescentes controvertidos, podemos determinar a los alumnos que son más aceptados y rechazados. Para interpretar estos resultados hay que tener en cuenta que cuando un individuo se incorpora a un grupo social se dan dos tendencias: el deseo de dominio y el deseo de afiliación. Cada niño se organiza en el grupo-aula y se sitúa en relación con los demás. Esta experiencia le ayuda a poner en orden el mundo que lo rodea y a construir su personalidad.⁴² El contexto relacional y material le permitirá encontrar a aquél o aquellos que lo acepten, descubrir el placer de pertenecer a un grupo y tener el sentimiento de ser reconocido y apreciado por los otros. Esta experiencia es tan gratificante que los comportamientos sociales aumentan a medida que el niño se adapta y se integra en el nuevo contexto, resultando reforzada la conducta prosocial.⁴³

Los alumnos más aceptados o populares, son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales y tradicionalmente eran percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas. Sin embargo, en la actualidad esto no siempre es así, lo cual será evaluado en los acápites siguientes. En ocasiones los individuos más aceptados son definidos como líderes, cosa que no siempre es así, ya que podemos encontrar sujetos líderes y aceptados muy diferentes⁴⁴.

Los adolescentes rechazados socialmente en la escuela, son aquellos que resultan desagradables para la mayoría de sus iguales y en diversas investigaciones se ha demostrado que estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos que suponen la violación de reglas institucionales y suelen presentar relaciones más conflictivas con sus compañeros y profesores, en comparación con aquellos adolescentes sin

⁴² Vayer y Roncin, citado por Cerezo Ramírez, Fuensanta, en. Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares. Manual de Referencia, Grupo Albor – COHS División Editorial. Madrid, 2000.

⁴³ Cerezo Ramírez, Fuensanta. Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares. Manual de Referencia, Grupo Albor – COHS División Editorial. Madrid, 2000

⁴⁴ Hernández Granda, Eva, Agresividad y relación entre iguales, en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto. Oviedo 2001. http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf

problemas de rechazo escolar⁴⁵. Sin embargo, diferentes estudios también han evidenciado que, la agresividad no es la única causa para que los adolescentes sean rechazados, ya que muchas veces por el contrario son aceptados; sino que más bien se trataría de bajos niveles de competencia social.⁴⁶

En la década de los 80 se pretendió establecer una estrecha relación entre el rechazo y la violencia, llegando incluso a asumir que la conducta violenta constituía la principal causa de rechazo por el grupo de iguales; sin embargo, en la actualidad el rechazo se ha vinculado, además de con la participación en comportamientos violentos, con otros factores, como la baja implicación en comportamientos prosociales, el comportamiento inmaduro, las conductas evitativas y los niveles elevados de síntomas depresivos y de ansiedad⁴⁷. Lo cual se corrobora en nuestra investigación ya que no se ha encontrado exclusiva relación entre rechazo y violencia, sino todo lo contrario.

En relación a los alumnos controvertidos, éstos son altamente visibles, manifiestan características de los niños populares, pero también de los niños rechazados. Muestran comportamientos positivos de ayuda y cooperación y a menudo son percibidos como líderes; sin embargo, también despliegan conductas agresivas y antisociales, aunque estas conductas son percibidas generalmente por los iguales y no por los profesores, por lo que cabría pensar que, en presencia de los adultos, estos niños parecen inhibir el comportamiento hostil⁴⁸. En el grupo analizado solo existe un alumno controvertido, por lo que resulta conveniente su evaluación individual, dado que al ser igualmente rechazado que aceptado, evidencia características que podrían convertirlo en agresor y víctima, al ser igualmente aceptado o rechazado por sus compañeros.

⁴⁵ Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993.

⁴⁶ **Perfiles de los participantes en las agresión.** <http://monite.org/perfiles-de-los-participantes-en-las-agresiones>. (Cava y Musitu, 2000; Estévez, Martínez y Jiménez, 2003; Ladd, 1999. Recuperado el 2014-10-23.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Delgado Egido, Begoña y otro. Desarrollo social y emocional. Pág. 57.

http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf.

Recuperado el 2014-10-23.

En la gráfica N° 1 y N° 2, Sociograma de los alumnos de la sección A y B, se muestra el estatus sociométrico de los alumnos de cada sección, que es la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social, en un grupo. Es el grado en el que es aceptado o rechazado por sus iguales y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del adolescente⁴⁹. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad, al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo en su autoconcepto⁵⁰.

Dentro de este contexto surgirán diferencias de estatus entre los adolescentes, hay algunos que permanecen al margen del grupo o que son activamente rechazados, o aceptados. Por tanto, las percepciones que tienen los adolescentes de sus compañeros de clase, les llevan a diferenciar principalmente, entre adolescentes aceptados y adolescentes rechazados⁵¹.

En la sección A, el grupo está formado por 4 subgrupos:

- ✓ El subgrupo que designamos A, está conformado en relación al líder varón identificado con el número 6, y lo componen 6 varones adicionales (identificados con el N° 8, N° 11, N° 19, N° 23, N° 25 y N° 27), el líder es aceptado y no emite ningún rechazo, pese a que en el cuestionario se le indicó que podía señalar a 3 compañeros, con los cuales no quisiera volver a encontrar el próximo año. Al interior de este subgrupo el líder solo formula dos elecciones, una fuera de sus seguidores (alumno varón identificado con el N° 7) y la otra con uno de sus seguidores (alumno varón identificado con el N° 11), con el cual mantiene una elección recíproca. Cabe mencionar que el compañero que fue elegido por el líder, fuera del subgrupo (N° 7), no formuló ninguna aceptación ni rechazo, por tanto no se establece claramente su posición sociométrica, sin embargo, este alumno es aceptado además, por un compañero que eligió al líder (el N° 11) y uno que esta fuera del grupo

⁴⁹ Delgado Egado, Begoña y otro. Opus cit. Pág. 52

⁵⁰ Hernández Granda, Opus, cit, pág. 83

⁵¹ *Ibidem*

(varón identificado con el N° 2), por lo que podemos sostener que no es ajeno a este subgrupo.

En consecuencia, estamos frente a un subgrupo cerrado de varones, dado que existen pocas elecciones y rechazos fuera del grupo: el alumno identificado con el N° 23 rechaza a la alumna identificada con el N° 14 y al alumno identificado con el N° 31, este último también es rechazado por el alumno identificado con el N° 11. Este subgrupo a su vez tiene pocos rechazos, pues el alumno identificado con el N° 19 es rechazado por la alumna identificada con el N° 29; la alumna N° 17 quien a su vez es líder de uno de los subgrupos, rechaza al alumno identificado con el N° 11.

El subgrupo está centrado en las elecciones que los miembros realizan en torno al líder (N° 6), dado que no existen muchas relaciones entre los demás miembros del grupo (solo el N° 11 formula su aceptación por el N° 25, el N° 19 por el N° 25 y el N° 19 por el N° 11). Este subgrupo está relacionado con los otros tres subgrupos, a través del alumno 23 que acepta al alumno identificado con el N° 22, quien es líder de uno de los subgrupos y al N° 32 que es parte del mismo subgrupo. No hay una relación directa con los otros 3 subgrupos, salvo de rechazo que la alumna identificada con el N° 29 efectúa al alumno identificado con el N° 19 y el rechazo que la alumna identificada con el N° 17 realiza frente al N° 11. Lo cual se convierte en un impedimento para lograr la integración del grupo.

- ✓ El segundo subgrupo de la clase, al cual denominamos con la letra B, se forma alrededor de la alumna identificada con el N° 13, al contrario del grupo anterior, este es un grupo de mujeres (identificadas con el N° 14, N°16, N° 17, N° 20), en donde la líder manifiesta su aceptación frente a la líder del otro subgrupo (alumna mujer identificada con el N° 17), con quien mantiene una aceptación recíproca, asimismo, manifiesta su aceptación por el alumno identificado con el N° 31 (única aceptación que tiene este alumno, el cual a su vez es el que tiene

mayor número de rechazos), en consecuencia, no tiene aceptaciones recíprocas con las demás mujeres que manifestaron su elección por ella. Este subgrupo tiene pocos rechazos, pues sin considerar a la N° 17 por ser líder de otro subgrupo, solo la 20 muestra un rechazo. No es un grupo muy integrado, dado que no existen relaciones recíprocas entre ellas, tampoco es un grupo muy aceptado, dado que existe rechazo, en contra de la mayoría de sus integrantes (a la alumna identificada con el N° 14 la rechaza el identificado con el N° 23; a la identificada con el N° 20 la rechazan los alumnos identificados con el N° 28 y el N° 15).

Este subgrupo se encuentra relacionado con los demás, a través de la alumna N° 17 (líder de otro subgrupo) y con la elección de la alumna identificada con el N° 14 hacia el alumno identificado con el N° 5, alumno que tienen varios rechazos y solo esta aceptación, por lo cual se genera una limitada integración, que nos lleva a sostener que no presenta marcada aceptación ni rechazo de los otros subgrupos.

- ✓ El tercer subgrupo al cual denominaremos con la letra C, se forma alrededor el alumno varón identificado con el N° 22, quien mantiene aceptación recíproca con la alumna N° 17 quien es líder de su subgrupo y mantiene aceptación recíproca con la líder el subgrupo anterior. Este subgrupo está conformado de manera mixta, dado que el líder mantienen la aceptación de los alumnos varones identificados con el N° 3, N° 15 y N° 23 y de la alumna identificada con el N° 17. Cabe mencionar que el alumno 23, a su vez es parte del primer subgrupo analizado (denominado A). Dos de las tres elecciones del líder son recíprocas (con la N° 17 y con el N° 3), tiene un solo rechazo (del alumno N° 26) y a su vez los miembros de su subgrupo tienen pocos rechazos, el N° 3 es rechazado por el N° 31 (el alumno más rechazado del salón); el alumno identificado con el N° 23 es rechazado por la alumna identificada con el N° 29, el alumno N° 15 tiene dos rechazos, (del alumno identificado con el N° 2 y del identificado con el N° 26. A

su vez, constituye un grupo que efectúa algunos rechazos (el alumno identificado con el N° 15 rechaza a la alumna identificada con el N° 29, el alumno identificado con el N° 22 rechaza al identificado con el N° 31, el alumno identificado con el N° 23 rechaza a la alumna identificada con el N° 14 y al identificado con el N° 31, el alumno identificado con el N° 15 rechaza a la alumna identificada con el N° 20).

Este grupo se encuentra integrado al subgrupo A, a través del alumno 23 (común en ambos subgrupos), con el subgrupo B (de mujeres), a través del alumno identificado con el N° 15, que elige a la alumna identificada con el N° 16 y si bien no tienen una relación recíproca, tampoco existe rechazo.

- ✓ El cuarto subgrupo está conformado alrededor de la alumna identificada con el N° 17, siendo también un grupo mixto, ya que cuenta con la aceptación de dos varones, el identificado con el N° 22 (quien es líder del subgrupo C) y por el alumno identificado con el N° 24 y dos mujeres, la identificada con el N° 13 (quien es líder del subgrupo B) y la alumna identificada con el N° 4. La líder no cuenta con rechazos y emite un solo rechazo, en contra del alumno identificado con el N° 18, la alumna identificada con el N° 4 (miembro de este subgrupo) mantiene un rechazo recíproco con la alumna identificada con el N° 29, la misma que no mantiene otras elecciones ni rechazos, salvo la aceptación recíproca con la líder del subgrupo. El alumno identificado con el N° 24 (miembro del grupo), es rechazado por el alumno identificado con el N° 31 (alumno con mayor número de rechazos).

Este subgrupo se encuentra integrado con todos los demás subgrupos, con el subgrupo A, a través de la relación existente con el líder del subgrupo C, quien está relacionado con el alumno identificado con el N° 23, quien lo elige y a su vez elige al líder del subgrupo A. Con el subgrupo B, existe una relación recíproca con su líder, lo mismo que con el líder del grupo C. Cabe mencionar que el alumno identificado

con el N° 2 no tiene ninguna aceptación y sí 3 rechazos; lo mismo que la alumna identificada con el N° 14 quien no tienen ninguna elección y sí un rechazo, el alumno 19 tampoco tiene alguna elección y sí un rechazo, la alumna identificada con el N° 20, no tienen elecciones y tiene 2 rechazos y el alumno identificado con el N° 23 tampoco tienen ninguna elección y sí 1 rechazo

En esta sección, existen 5 alumnos que no obtuvieron ninguna elección (mujeres identificadas con el N° 14 y N° 20; varones identificados con el N° 2, 19 y 23) lo cual los ubica en calidad de aislados. El alumno que obtuvo mayor número de aceptaciones fue el varón identificado con el N° 6 quien obtuvo 6 elecciones, seguido de las alumnas identificadas con el N° 13 y 17 que obtuvieron 4 aceptaciones y el número 22 (varón) que obtuvo el mismo número de aceptaciones. El alumno que obtuvo mayor número de rechazos fue el varón identificado con el N° 31, quien obtuvo 9 rechazos, seguido del varón identificado con el N° 5, quien obtuvo 4 rechazos, estos alumnos se encuentran en riesgo de ser víctimas de maltrato entre iguales (bullying). Por otro lado, 12 alumnos no emitieron ningún rechazo, los varones identificados con el N° 3, N° 6, N° 7, N° 8, N° 19, N° 24, N° 25, N° 27 y N° 32 y las alumnas identificadas con el N° 13, N° 14 y N° 16.

Debe ponerse especial atención en los 4 alumnos que emitieron ninguna o sólo 1 aceptación y mayor número de rechazos, dado que esta situación estaría evidenciando su descontento con el grupo evaluado. Estos alumnos son los varones identificados con el N° 28 (emitió 1 aceptación y 3 rechazos) y N° 31 (emitió 0 aceptaciones y 3 rechazos); y las mujeres identificadas con el N° 5 (emitió 0 aceptaciones y 2 rechazos) y la N° 29 (que no emitió ninguna aceptación y sí 3 rechazos).

Finalmente, existen 11 relaciones recíprocas de aceptación entre los varones identificados con el N° 3 y el N° 22; el N° 3 y el N° 32; el N° 6 y el N° 11; el N° 10 y el N° 18; el N° 18 y el N° 30; el N° 24 y el N° 28 y

entre el N° 25 y el N° 26 y entre las mujeres identificadas con el N° 4 y el N° 17; el N° 13 y el N° 17; el N° 16 y el N° 29 y el grupo mixto conformado por la alumna identificada con el N° 17 y el alumno identificado con el N° 22. Estas relaciones no necesariamente implican que existe mayor y mejores relaciones entre los varones, conclusión a la que se podría arribar si la clase estuviera conformada por igual número de hombres y mujeres. Asimismo, existen 3 relaciones recíprocas de rechazo, entre las alumnas identificadas con el N° 4 y el N° 29 y los alumnos varones identificados con el N° 5 y el N° 21; el N° 28 y el N° 31

En la sección B, la situación resulta algo más atomizada, pues se pueden observar claramente 4 subgrupos y tres subgrupos adicionales más pequeños:

- ✓ El primer grupo al cual denominaremos subgrupo A esta formado alrededor del varón identificado con el N° 22 y está conformado por (los alumnos varones identificados con el N° 3, N° 16, N° 17, N° 18, N° 23 y N° 27 y la alumna mujer identificada con el N° 20. El líder es aceptado y no emite, ni recibe ningún rechazo, tiene aceptaciones recíprocas con los tres compañeros a los cuales eligió: los identificados con el N° 16, el N° 27 (hombres) y la N° 20 (mujer). Los alumnos identificados con el N° 3 y el N° 17 no son muy populares, pues solo tienen una elección cada uno, Los alumnos identificados con el N° 18 y el N° 23 son más populares y vinculan al subgrupo con otros alumnos, ninguno de los cuales tiene la calidad de líder, por tanto este grupo resulta algo aislado, salvo por la relación con el subgrupo B.
- ✓ El segundo subgrupo, al cual denominaremos B, está formado alrededor de la alumna identificada con el N° 20 y está conformado por los alumnos varones identificados con el N° 14, N° 17 y N° 22) y las alumnas mujeres, identificadas con el N° 2, N° 7, N° 14 y N° 19. La líder del grupo recibe un rechazo del alumno varón identificado con el

N° 12 y formula 3 rechazos, en contra de los alumnos varones identificados con el N° 13, N° 29 y N° 30. Cabe mencionar que el alumno identificado con el N° 13 resulta ser líder de uno de los subgrupos. La líder mantiene 2 elecciones recíprocas con los alumnos varones identificados con el N° 16 y el N° 22, ambos miembros del subgrupo anterior, lo mismo que el alumno identificado con el N° 17 quien pertenece al subgrupo anterior y que también eligió a la líder. En relación a sus elecciones de compañeras mujeres, mantiene una elección recíproca con la alumna identificada con el N° 19, que es la alumna con mayor número de rechazos en el salón, por tanto no aporta para la integración del subgrupo, al resto del salón. También se encuentra relacionada con la alumna N° 2, quien tampoco es popular, dado que obtuvo 6 rechazos de sus compañeros. Su relación con la alumna identificada con el N° 7, sí la integra al grupo total, dado que es líder de un subgrupo pequeño y a su vez mantiene una aceptación recíproca con la líder de otro subgrupo (alumno identificado con el N° 4). Su relación con la alumna identificada con el N° 14, tampoco aporta mucho, dado que no mantienen muchas aceptaciones y sí algunos rechazos. (tiene dos rechazos, emite 2 rechazos, 2 aceptaciones y no tiene ninguna elección). Este subgrupo integra a los alumnos con más rechazos. Por tanto está integrado con el subgrupo A y a través de los alumnos menos populares, a parte del salón.

- ✓ El tercer subgrupo al cual denominaremos C, está formado alrededor de la alumna mujer identificada con el N° 4 y está conformado por las alumnas mujeres, identificadas con el N° 7, N° 10, N°15, N° 19 y N° 28. Por tanto constituye un grupo de mujeres. La líder emite 3 rechazos, en contra de los alumnos varones identificados con el N° 9 y el N° 25 y de la mujer identificada con el N° 19 y es rechazada por la alumna identificada con el N° 14. Mantiene elecciones recíprocas con las 3 alumnas que la eligieron (identificadas con el N° 7, el N° 28 y el N° 10), por lo que podemos afirmar que se trata de un grupo cerrado de

mujeres, las otras dos miembros (alumnas identificadas con el N° 15 y el N° 19) no son populares, pues mantienen alto número de rechazos, por tanto no aportan a la integración de este subgrupo con el resto del salón.

- ✓ El cuarto grupo está formado alrededor del alumno varón identificado con el N° 13 y está conformado por los alumnos hombres identificados con el N° 5, N° 11, N° 23, N° 29 y N° 31, y es un grupo de hombres. El líder emite dos rechazos en contra de los alumnos identificados con el N° 15 (mujer) y N° 17 (hombre) y recibe un rechazo de la alumna identificada con el N° 22, quien a su vez es líder del subgrupo B, por tanto existe un inconveniente para la integración con los demás miembros del salón. Mantiene elecciones recíprocas con los alumnos varones identificados con el N° 11 y el N° 23. El líder del grupo no aporta mucho a la integración, ya que no es un alumno popular, tiene 1 sola elección del alumno N° 30, lo mismo que los alumnos identificados con el N° 29 y el N° 31, quienes también tienen una sola elección.

Los subgrupos más pequeños están conformados alrededor de:

- ✓ La alumna mujer identificada con el N° 7 y está integrado por las alumnas identificadas con el N° 4, el N° 15, el N° 24 y el N° 28, este también es un grupo de mujeres, la líder manifiesta 2 rechazos, en contra de los alumnos varones identificados con el N° 18 y el N° 25, ambos no muy populares. Asimismo es rechazada (la líder) por el alumno identificado con el N° 9 y la alumna identificada con el N° 10 (quienes no son muy populares); sin embargo, la líder elige a esta alumna y ésta la rechaza, por tanto mantiene elecciones recíprocas, únicamente con la alumna identificada con el N° 4.
- ✓ El alumno identificado con el N° 26 y conformado por los alumnos varones identificados con el N° 11, el N° 21 y el N° 29 y la alumna mujer identificada con el N° 2. Este es un grupo mixto, el líder emite 3

rechazos en contra de los alumnos identificados con el N° 15 (mujer), el N° 25 (hombre) y el N° 30 (hombre) y no tienen ningún rechazo. Tiene una elección recíproca únicamente con el alumno identificado con el N° 2 (única elección que manifiesta).

- ✓ El alumno identificado con el N° 11 es líder de otro subgrupo por tanto aporta para la integración al grupo, el alumno identificado con el N° 21 tiene una sola aceptación, el identificado con el N° 29 solo tiene una aceptación, por tanto no aportan a la integración del grupo.

En esta sección, existen 4 alumnos que no obtuvieron ninguna elección (hombres) identificados con el N° 3, el N° 6 y el N° 21 y (mujer) identificada con el N° 14, lo cual los ubica en calidad de aislados. Los alumnos que obtuvieron mayor número de aceptaciones fue el varón identificado con el N° 22 y la mujer identificada con el N° 20, ambos obtuvieron 7 elecciones, seguidos de los alumnos identificados con el N° 4 (mujer) y el N° 13 (hombre) quienes obtuvieron 5 aceptaciones. La alumna que obtuvo mayor número de rechazos fue la identificada con el N° 29, quien obtuvo 9 rechazos, seguido de la alumna identificada con el N° 15, quien obtuvo 7 rechazos, estos alumnos se encuentran en riesgo de ser víctimas de maltrato entre iguales (bullying). Por otro lado, 3 alumnos no emitieron ningún rechazo, los varones identificados con el N° 6, el N° 11 y el N° 22.

Debe ponerse especial atención en los 3 alumnos que emitieron sólo 1 aceptación y 3 rechazos, dado que esta situación estaría evidenciando su descontento con el grupo evaluado. Estos alumnos son los varones identificados con el N° 9, el N° 26 y el N° 32.

Finalmente, existen 21 relaciones recíprocas (10 más que en el salón A) de aceptación entre los varones identificados con el N° 8 y el N° 12; el N° 11 y el N° 13; el N° 12 y el N° 18; el N° 13 y el N° 23, el N° 16 y el N° 22; el N° 16 y el N° 27; el N° 18 y el N° 25; el N° 22 y el N° 27, el N° 23 y el N° 29; el N° 30 y el N° 33, y el N° 31 y el N° 32; y entre las

mujeres identificadas con el N° 4 y el N° 7; el N° 4 y el N° 10; el N° 4 y el N° 28; el N° 10 y el N° 15, el N° 19 y el N° 20; y dos mixtas entre los alumnos identificados con el N° 2 (mujer) y el N° 26 (hombre); el N° 9 (hombre) y la N° 24 (mujer); el N° 16 (hombre) y la N° 20 (mujer); entre la N° 20 (mujer) y el N° 22 (hombre); y, entre el N° 27 (hombre) y la N° 30 mujer. Asimismo, existen 4 relaciones recíprocas de rechazo, entre las alumnas identificadas con el N° 2 y el N° 24; entre los alumnos identificados con el N° 21 y el N° 29; entre los alumnos identificados con el N° 12 (varón) y el N° 15 (mujer) y entre el alumno identificado con el N° 18 y la alumna identificada con el N° 19.

Los resultados evidencian la formación de grupos en base a género y a otros factores, sin embargo hay que tener en cuenta que los grupos no permanecen estáticos, sobre todo en la edad de la adolescencia, donde fácilmente se cambia de preferencia y aquellos que conforman un grupo sólido, fácilmente dejan de serlo, por tanto, la evaluación sociométrica de un grupo de estudiantes, debe hacerse de manera permanente, para llevar correctamente el seguimiento del grupo. Esta característica resulta positiva, dado que genera que el grupo sea fácilmente manejable, por no existir grupos definitivamente irreconciliables.

En relación a la incidencia del bullying, a través de la aplicación del test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s se determinó a los alumnos de ambas secciones en conjunto, que son percibidos por sus compañeros como agresores o víctimas en situaciones de bullying. Los resultados dieron 5 alumnos percibidos como potenciales agresores y 7 como potenciales víctimas.

El perfil de los alumnos identificados como víctimas y agresores, será analizado en los acápites siguientes, para determinar si se puede establecer un perfil común para agresores y víctimas, lo cual ayudaría a establecer sujetos en situación de riesgo y poder plantear un programa de intervención adecuado para la realidad de estos adolescentes.

En los cuadros N° 9 y N° 10, Expectativa de ser elegido y rechazado, debemos tener en cuenta que dentro de la compleja red de relaciones encontramos que en un grupo armónico, la mayoría de los sujetos deberían estar bien situados, es decir, sus expectativas debieran coincidir con su estatus y su papel dentro del grupo; sin embargo, los alumnos que se encuentran inmersos en la problemática de la agresión-victimización suelen manifestar distorsiones en esta apreciación y generalmente son sujetos poco reconocidos, rechazados en la mayoría de los casos, o cuando no, aislados. Además el propio grupo genera un clima social tal, que favorece esta dinámica, al encubrir las situaciones de abuso y mostrar escasa preocupación por las víctimas⁵².

En cuanto a la percepción de la realidad social, dado que los agresores son, por lo general más realistas que los sujetos víctimas, comúnmente obtienen mejores resultados en expectativas de elección y de rechazo que los otros sujetos implicados⁵³

En relación a los datos obtenidos, podemos evidenciar que estamos frente a un grupo sumamente desintegrado, donde la expectativa de ser elegido es baja, ya que en conjunto, el índice de alumnos que no sabe quien lo ha elegido y el que indica que nadie lo ha elegido, suma más del 50% de los alumnos, porcentaje que en la sección B alcanza el 61%, esto implica que los alumnos no establecen relaciones profundas y recíprocas, ya que no están en posibilidad de tener la certeza con quien han establecido un lazo que les permita ser elegidos.

En relación a la expectativa de ser rechazado, el grupo muestra una alta expectativa de ser rechazado, es decir no tienen una valoración positiva de las relaciones recíprocas que puede haber establecido con sus compañeros, pues, solo el 13% en la sección A y el 15% en la B, consideran que nadie los ha rechazado, el resto no sabe quien lo ha hecho o menciona nombres.

⁵² Bull-S Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia.

⁵³ Cerezo Ramírez, Fuensanta. Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. Murcia 2006 pág. 29.

En los Cuadros N° 11 y N° 12, Estilo básico de personalidad de los adolescentes con más aceptación y más rechazo, podemos determinar la correlación existente entre estos indicadores, lo cual se realiza previamente a evaluar la correlación entre este mismo factor, los sentimientos y actitudes y las escalas comportamentales, con los alumnos percibidos como agresores y víctimas en la dinámica del bullying, para poder determinar si existe identidad entre agresores y víctimas, con aceptación y rechazo.

En este sentido, se determinó que en la sección A, que el estilo básico de personalidad, de los adolescentes con más aceptación, es el sociable, lo cual resulta bastante predecible, seguido de los alumnos que presentan un estilo de personalidad violenta. En la sección B, los resultados son bastante similares, sin embargo los adolescentes con mayor aceptación son los violentos seguidos de los adolescentes sociables, esto implica por un lado, que la violencia es aceptada en ambas secciones y por otro que se puede ser violento o sociable (estilos opuestos) y ser aceptado por los alumnos del grupo.

En relación a los alumnos más rechazados, se determinó que en la sección A, son los que presentan un estilo de personalidad equilibrado, seguido de los que presentan un estilo violento. En la sección B, los alumnos más rechazados son los violentos, seguido de los que en igual magnitud presentan estilos de personalidad equilibrado, inhibido y sociable. Estos resultados corroboran la conclusión arribada para el caso de los alumnos más aceptados, en el sentido que en ambas secciones el estilo de personalidad violento no juega un papel determinante para que los alumnos sean aceptados o rechazados, más sí el estilo de personalidad sociable para ser aceptado y el equilibrado para ser rechazado, lo cual se corrobora con los resultados de la aplicación de la prueba Chi 2 que establece que existe correlación entre las variables.

Por tanto, los resultados son contradictorios con los estudios que establecen que los alumnos violentos son rechazados, (lo cual dependerá del grupo que lidera la clase), lo que coloca a este grupo en una posición donde la realidad es que la violencia es aceptada, característica que podría generar que se produzcan situaciones de maltrato entre iguales (bullying).

En los Cuadros N° 13 y N° 14, Sentimientos y Actitudes de los adolescentes con más aceptación y rechazo, podemos determinar que los alumnos más aceptados en ambas secciones presentan, sin diferencia, sentimientos y actitudes de tipo equilibrado, seguidos lejanamente por los alumnos que presentan un clima familiar inadecuado.

La situación es bastante similar en relación a los alumnos rechazados, pues los más rechazados también presentan en ambas secciones, sentimientos y actitudes equilibradas. Este indicador evidencia que el perfil equilibrado no determina que un alumno pueda ser aceptado o rechazado, dado que igualmente los sitúa en una u otra posición, resultando necesario determinar en qué caso se produce cada situación (aceptación – rechazo).

Cabe resaltar que los alumnos rechazados presentan en menor porcentaje, casi todos los tipos de sentimientos y actitudes que mide esta escala: deterioro de la autoestima, inaceptación sexual, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado; salvo intolerancia social y desconfianza escolar. Este resultado refuerza la conclusión en el sentido que los sentimientos y actitudes de los adolescentes evaluados no son determinantes para ser aceptados, más si para ser rechazados, lo que se corrobora con el resultado de la aplicación de la prueba Chi² que establece que existe correlación entre las variables-

En esta línea Diaz-Aguado sostiene que la víctima típica, o víctima pasiva asocia a este perfil niveles de ansiedad, inseguridad y baja autoestima lo que les lleva a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores, que a veces parecen estar orgullosos de serlo, es así, que los sujetos víctimas experimentan un amplio conjunto de emociones negativas: soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y nerviosismo⁵⁴, lo que los lleva a ser rechazados por el grupo y a tener dificultades para salir de esa situación, provocando el descenso de su autoestima.

⁵⁴ Diaz-Aguado, María José. Porque se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de Educación N° 37. Río de Janeiro 2005 pág. 1, recuperada 2014-10-23.

En los Cuadros N° 15 y N° 16, Escalas comportamentales de los adolescentes con más aceptación y rechazo, podemos determinar que en ambas secciones los alumnos más aceptados y los más rechazados presentan mayoritariamente perfil equilibrado. Esto implica que los alumnos con escalas comportamentales equilibradas son igualmente aceptados como rechazados, por tanto este comportamiento no es determinante para dicha situación.

En la sección A, también existe rechazo frente a los alumnos que presentan como rasgo comportamental la disconformidad social y el inadecuado control de impulso, y en la sección B, a los que presentan inadecuado control de impulso, disconformidad social, inadecuado rendimiento escolar y desinterés por la escuela, es decir en todos los indicadores de la escala.

Estos resultados también evidencian que la escala comportamental equilibrada no determina la aceptación ni rechazo de los alumnos, más sí los otros tipos comportamentales en relación principalmente al rechazo, lo cual se corrobora con los resultados de la aplicación de la prueba Chi² que establece correlación entre las variables.

En este sentido, Coie, Dodge, Terry y Wright, perciben a las víctimas como responsables indirectos de sufrir comportamientos bullying y arguyen como causas responsables la carencia de asertividad, inseguridad en ellas mismas, despertando en el agresor emociones de hostilidad hacia ellos⁵⁵.

Estos resultados concuerdan con lo sostenido por Diaz-Aguado, quien sostuvo que la víctima típica, o víctima pasiva se caracteriza por una situación social de aislamiento, con bajos niveles de asertividad y dificultades de comunicación. Su conducta ante estos hechos es muy pasiva mostrando miedo ante la violencia⁵⁶, lo cual genera un comportamiento rechazado por el grupo.

⁵⁵ Citados por Jaramillo, Jorge Mario y otros. Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. Bogotá 2006, pág. 6.

⁵⁶ Citado por Pérez, Denisse. Opus, cit. Pág.13

En el Cuadro N° 17, Estilos básicos de personalidad de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas del bullying, podemos evidenciar que mientras los alumnos más aceptados presentan un perfil sociable y violento, en ambas secciones y los rechazados equilibrado y violento; los alumnos percibidos como agresores presentan un perfil violento, seguro y sociable en iguales porcentajes y los percibidos como víctimas, presentan un perfil introvertido e inhibido.

Estos resultados nos llevan a concluir que el estilo de personalidad de los adolescentes percibidos como agresores en la dinámica del bullying (violento, seguro y sociable) es muy similar al de los adolescentes más aceptados (sociable y violento); por tanto podemos arribar a la conclusión que la violencia es aceptada en este grupo, debiendo recalcar que los alumnos rechazados también presentan un estilo de personalidad violenta, por tanto se tendría que indagar en qué casos la violencia es aceptada y rechazada por el grupo.

Asimismo, podemos concluir que el perfil de los alumnos percibidos como víctima (introvertido e inhibido) no concuerda con el perfil de los alumnos más aceptados ni rechazados, por tanto, el estilo de personalidad de los alumnos percibidos como víctimas en situaciones de bullying, no es determinante para que sean aceptados o rechazados. Resultados que concuerdan con los evidenciados en la aplicación de la prueba Chi² que establecieron que no existe correlación entre las variables.

Los resultados obtenidos en la presente investigación en relación al perfil de las víctimas son coherentes con el obtenido en otra investigación realizada por Annia Bustinza Oblitas (Dimensiones de Personalidad, Nivel de Autoestima y Características de socialización en la dinámica del acoso escolar entre iguales (bullying) en la Universidad Nacional San Agustín, quien concluyó que Al evaluar la correlación entre los indicadores propuestos y los alumnos que fueron percibidos como agresores o víctimas de situaciones de bullying, se determinó que si existen perfiles determinados, pues los agresores en su mayoría se mostraron sociables, seguros y violentos; mientras que las víctimas se mostraron introvertidos e inhibidos.

En el Cuadro N° 18, Sentimientos y Actitudes de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas del bullying, podemos evidenciar que los alumnos más aceptados y rechazados presentan un perfil equilibrado en ambas secciones y además los rechazados presentan, deterioro de la autoestima, inaceptación sexual, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado en menores porcentajes, mientras los alumnos percibidos como agresores no presentan sentimientos y actitudes significativas y los percibidos como víctimas, presentan deterioro de la autoestima, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado, en iguales porcentajes, perfil mayoritario en el salón.

Estos resultados nos llevan a concluir que los sentimientos y actitudes de los adolescentes percibidos como agresores (no presentan perfil significativo), no es similar al perfil de los alumnos más aceptados ni rechazados ya que presentan un perfil equilibrado en sus sentimientos y actitudes, resultados que concuerdan con los obtenidos con la aplicación de la prueba Chi² que evidencia que no existe correlación entre las variables; mientras que el perfil de los alumnos percibidos como víctimas en la dinámica del bullying es muy similar al de los adolescentes más rechazados, ya que ambos presentan además del perfil equilibrado, en menores porcentajes deterioro de autoestima, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado. En consecuencia podemos sostener que los alumnos percibidos como víctimas, son rechazados en este grupo.

Conclusión que concuerda con lo afirmado por Olweus⁵⁷, quien sostuvo que los alumnos víctimas del bullying, se caracterizan por ser adolescentes con baja autoestima en diferentes áreas, con una tendencia a aislarse, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros niños; muchos tienden a no defenderse llegando a ser objetivos faciales de agresiones Además atribuye a los agresores falta de empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad.⁵⁸

⁵⁷ Olweus citado por Hernández Granda, Opus, cit, pág. 102.

⁵⁸ Olweus citado por Pascual, Noelia. El Fenómeno Bullying, <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/03/El-Fenomeno-Bullying.pdf>, pág. 22.

En el Cuadro N° 19, Escalas comportamentales de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas del bullying, podemos evidenciar que mientras los alumnos más aceptados y rechazados presentan un perfil equilibrado en ambas secciones, los alumnos percibidos como agresores y víctimas presentan un perfil, sin diferencia de 25% en cada indicador de esta escala, es decir en inadecuado control de impulso, disconformidad social, inadecuado rendimiento escolar y desinterés por la escuela.

Estos resultados nos llevan a concluir primero que no hay diferencia en las escalas comportamentales de los adolescentes más aceptados y rechazados y que tampoco existe diferencia en las escalas comportamentales que presentan los alumnos percibidos como víctimas y agresores. Siendo importante destacar que no existe coincidencia entre ambas escalas, por tanto las escalas comportamentales de estos adolescentes no son determinantes para ser víctimas o agresores. Estos resultados concuerdan con los obtenidos con la aplicación de la prueba Chi2 que evidencian que no existe correlación entre las variables y por tanto se refuerza la necesidad de determinar en qué ocasiones las escalas comportamentales conducen a una u otra situación.

En alusión al estatus social dentro del aula, Cerezo señala que los agresores se autoevalúan como líderes y se consideran físicamente fuertes siendo este uno de los factores que les lleva a mantener con frecuencia conductas agresivas con aquellos que consideran débiles y cobardes⁵⁹.

Perren y Alsaker señalan que las víctimas prefieren jugar solos y a la vez son marginados y no tienen amigos para jugar ni para ayudarles en clase, lo cual genera un factor de riesgo para ser víctimas⁶⁰. La mayoría presenta falta de habilidades sociales, por lo que cuando se sienten atacados reaccionan llorando o alejándose y refuerzan así las actitudes del agresor⁶¹.

⁵⁹ Cerezo citado por Pérez Blanco, Denise. Propuestas de prevención ante el fenómeno Bullying dentro del aula. Rosario 2011. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111727.pdf>, pág. 12.
Recuperado 2015-02-01

⁶⁰ *Ibidem* pág. 14.

⁶¹ Collell, J. Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. Madrid 2006, pág.4.
<http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf> pág. 4

En el Cuadro N° 20, Situación sociométrica de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas del bullying. Al evaluar la situación sociométrica de los alumnos percibidos como víctimas y agresores, se determinó que el 80% de los agresores son aceptados, lo que confirma la conclusión en el sentido que la violencia es aceptada en este grupo, de manera mayoritaria. Asimismo hay que resaltar que ningún adolescente manifestó su aceptación frente a las víctimas, por tanto las víctimas son rechazadas. En relación a la situación sociométrica de las víctimas el 43% son rechazados y el 57% ignorados.

Los resultados obtenidos en esta investigación, concuerdan con lo sostenido por Olweus⁶², quien afirmó que en general las víctimas son sujetos rechazadas, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos, y cuando lo hacen, se apegan excesivamente a ellos, creando lazos de gran dependencia, por lo general se suelen sentir obligados a obedecer, incluso cuando no están de acuerdo con los que los amigos les proponen. Esto crea vulnerabilidad social y predispone a la sumisión y a la victimización⁶³. Los describió como niños asilados que tienen unas redes sociales de apoyo de compañeros y profesorado muy pobres; sin embargo, desarrollan mayor actitud positiva hacia sus profesores que los agresores⁶⁴. Además, sobre todo en los cursos elevados de secundaria, una clara actitud negativa hacia la escuela puede ser apreciada en estos alumnos⁶⁵.

En relación a los sujetos agresivos, Ortega⁶⁶ sostuvo que tienen capacidad para ser personas populares que caen en gracia a la mayoría de adultos; pero además poseen personalidad problemática, quizás debido a vivencias personales tales como, haber sido abandonados, abusados, maltratados, etc.,

⁶² Ayala, Vania. El "Bullying" significados y pertenencia en los grupos de educación telesecundaria, México DF, 2011. Pág. 46, <http://200.23.113.59/pdf/28237.pdf>

⁶³

⁶⁴ Aproximación al fenómeno del bullying. <http://www.visagesoft.com> 2006, pág. 4. Recuperado el 2014-10-23.

⁶⁵ **Perfiles de los participantes en las agresión.** <http://monite.org/perfiles-de-los-participantes-en-las-agresiones>. Recuperado el 2014-10-23.

⁶⁶ Ortega, Rosario. citado por Sevilla Romero, Carmen María y otro. El Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual. Universidad de Murcia 2006, pág. 11 2005

En los Cuadros N° 21 y N° 22, Percepción sobre el tipo de maltrato y lugar más frecuente dónde se produce el maltrato de los alumnos, podemos determinar cuál es la percepción de los alumnos respecto a la dinámica del bullying, resaltando que el mayor porcentaje, en ambas clases, considera que el maltrato más frecuente que se produce en el colegio, resulta ser el maltrato físico y que mayoritariamente se produce en los pasillos del colegio, esto implica que se debe reforzar el manejo de los alumnos, dentro y fuera del mismo.

En relación al tipo de maltrato más frecuente, los resultados evidencian que en ambas secciones la situación es similar, ya que el mayor porcentaje de alumnos consideran que los insultos y las amenazas son los más comunes en el grupo, esto explica porque no se han reportado situaciones graves de bullying, pues los insultos y maltratos son menos evidentes que las agresiones físicas.

7.1 VERIFICACION DE LA HIPOTESIS

Para verificar la hipótesis planteada, además de la evaluación de la correlación de los datos, se aplicó la prueba chi cuadrado, a efecto que nos permita establecer si existe correlación estadística, entre una y otra variable analizada, y de esta manera poder concluir en qué medida se relacionan las mismas. La Aplicación de esta prueba determinó que existe correlación entre las siguientes variables:

- a) Estilo de personalidad y situación sociométrica de los adolescentes analizados.
- b) Sentimientos y actitudes y situación sociométrica de los adolescentes analizados.
- c) Escalas comportamentales y situación sociométrica de los adolescentes analizados y entre
- d) Las escalas comportamentales y alumnos percibidos como agresores y víctimas.

Resultados que concuerdan con el análisis realizado en cada variable, con lo que se comprueba parcialmente la hipótesis planteada. ya que se encuentra correlación entre los indicadores planteados y la situación de bullying.

Consideramos que las correlaciones establecidas no es posible prevenir todas las situaciones de bullying que pudieran ocurrir, dado que existen perfiles comunes para agresores y víctimas; sin embargo la aplicación de un programa de intervención, puede ayudar a equilibrar los rasgos de cada grupo y por tanto prevenir la ocurrencia de estas situaciones.



CONCLUSIONES

PRIMERA: El Estilo de Personalidad de los adolescentes con más aceptación del Cuarto Grado de Secundaria del I.E. De la Salle es principalmente sociable y violenta, lo cual implica por un lado, que la violencia es aceptada en ambas clases y por otro que se puede ser violento o sociable (estilos opuestos) y ser aceptado por los alumnos del grupo, y el estilo de personalidad de los adolescentes más rechazados es equilibrado y violento. Por tanto, en ambas secciones el estilo de personalidad violento no juega un papel determinante para ser aceptado o rechazado, más sí el estilo de personalidad sociable y equilibrada.

SEGUNDA: Los sentimientos y Actitudes de los adolescentes con más aceptación del Cuarto Grado de Secundaria del I.E. De la Salle, son de tipo equilibrado, seguido de los que presentan un clima familiar inadecuado; y el de los adolescentes más rechazados es también, mayoritariamente, de tipo equilibrado y en menor porcentaje: deterioro de autoestima, inaceptación sexual, sentimiento de ser diferente y clima familiar inadecuado. Estos resultados evidencian que el perfil equilibrado no determina que un alumno pueda ser aceptado o rechazado, más sí lo hacen otros tipos de sentimientos y actitudes que presentan los alumnos.

TERCERA: La Escala Comportamental de los adolescentes más aceptados y rechazados del Cuarto Grado de Secundaria del I.E. De la Salle es principalmente equilibrado y los más rechazados también presentan disconformidad social e inadecuado control de impulso, inadecuado rendimiento escolar y desinterés por la escuela, lo que implica que las escalas comportamentales equilibradas no determinan la aceptación o rechazo de los alumnos, más sí lo hacen, los otros tipos de comportamiento que presentan los alumnos.

CUARTA: El Estilo básico de personalidad de los adolescentes percibidos como agresores en la dinámica del bullying es violento, seguro y sociable en iguales porcentajes y los percibidos como víctimas, presentan un perfil introvertido e inhibido.

QUINTA: Los Sentimientos y Actitudes de los adolescentes percibidos como agresores y víctimas, en la dinámica del bullying, es de tipo equilibrado y además los rechazados evidencian deterioro en la autoestima, inaceptación sexual, sentimiento de ser diferentes y clima familiar inadecuado.

SEXTA: Las Escalas Comportamentales, de los alumnos percibidos como agresores y víctimas, en la dinámica del bullying, en iguales porcentajes evidencian: inadecuado control de impulso, disconformidad social, inadecuado rendimiento escolar y desinterés por la escuela.

SETIMA: La situación sociométrica de los adolescentes del Cuarto Grado de Secundaria del I.E. De la Salle evidencia que el 80% acepta a los alumnos percibidos como agresores, el 43% rechaza a las víctimas y el los rechaza a los percibidos como víctimas y el 57% los ignora, lo que confirma la conclusión en el sentido que la violencia es aceptada, mayoritariamente en este grupo.

OCTAVA: Existe correlación estadística entre los estilos básicos de personalidad, sentimientos y actitudes y escalas comportamentales de los adolescentes más aceptados y rechazados en el salón de clases, con los adolescentes percibidos como agresores y víctimas en el salón de clases, dado que los agresores son mayoritariamente sociables, seguros y violentos y la víctimas introvertidos e inhibidos.

NOVENA: existe correlación entre la situación sociométrica de los alumnos y las situaciones de bullying, dado que los alumnos rechazados, son en su mayoría percibidos como víctimas de situaciones de bullying y los aceptados como agresores.

DECIMA: Los alumnos de ambas secciones tienen la percepción que el principal maltrato que se producen entre ellos, es el maltrato físico y que se da principalmente en los pasillos del colegio, por tanto el colegio debe generar un ambiente de mayor seguridad entre los alumnos.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos en el presente estudio, se presentan las siguientes recomendaciones:

PRIMERA: Proponer al colegio, la aplicación del programa de intervención que se acompaña como anexo, con miras a equilibrar los rasgos del personalidad de los adolescentes evaluados.

SEGUNDA: Recomendar la evaluación periódica de los alumnos de todas las secciones, a efecto de determinar factores de riesgo para que se produzcan situaciones de bullying.

TERCERA: Reforzar el cuidado de los alumnos, dentro y fuera de la clase, con la finalidad de prevenir posibles situaciones de maltrato entre iguales: bullying y por tanto, generar un ambiente de seguridad entre los mismos.

V BIBLIOGRAFIA

- 1.- AYALA, Vania. El “Bullying” significados y pertenencia en los grupos de educación telesecundaria, México DF, 2011-
 - 2.- ALVARADO, Christian y otros. Informe: El Bullying y sus implicancias jurídicas. Santiago de Chile 2008.
 - 3.- BANEGAS y Romero K. (2010) Técnicas de modificación conductual en la reducción de problemas de agresividad en niños de educación general básica. Ecuador.
 - 4.- BASTIN, Georges. Los Test Sociométricos. Dapelusz Buenos Aires 1966
 - 5.- BUSTINZA OBLITAS, Annia y otra. Dimensiones de Personalidad, Nivel de Autoestima y Características de socialización en la dinámica del acoso escolar entre iguales (bullying).
 - 6.- CAJIGAS DE SEGREDO, Evelina y otros. Escala de Agresión entre pares para adolescentes. Montevideo 2006.
- G**
- 7.- CCOICA MIRANDA, Teófilo. Bullying y Funcionalidad Familiar en una institución educativa del distrito de Comas. Lima 2010.
 - 8.- FUENTES PIZARRO, Rosa Cecilia. Repercusión del Bullying en el Rendimiento Académico Escolar de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en el primer colegio de la república “Nuestra Señora de Guadalupe” Lima 2011.
 - 9.- GALVEZ-SOMBRAL A, J. Andrés. Bullying La Percepción de los Futuros docentes en Guatemala, Guatemala 2011.
 - 10.- HERNANDEZ, E. Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Universidad de Oviedo Mac Graw Hill. México D.F. 2001
 - 11.- NEVES MURILLO, Mercedes. Mortalidad Materna en Arequipa: Un problema de Justicia Social, de ética y equidad. Promsex, Lima 2009.
 - 12.- VALDEZ FIGUEROA, Isabel. Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en Escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara, 2008.
 - 13.- ZATARAIN, Francisco. Contra el Bullying : Guía del Orientador.

HEMEROGRAFIA

- 1.- DELPHOEDUCA y tendencias Research. Estudio de Percepción de Bullying en Chile. Setiembre Octubre 2009.
- 2.- Diaz-Aguado, María José. Porque se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de Educación N° 37. Río de Janeiro 2005 pág. 1, recuperada 2014-10-23.
- 3.- FIERRO EVANS, María Cecilia. El Problema de la Indisciplina desde la Perspectiva de la Gestión Directiva en Escuelas Públicas del nivel básico. Revista Mexicana de investigación educativa. Octubre -. Diciembre, Año/Vol. 10, número 27. México DF 2005.
- 4.- HENAO LÓPEZ, Gloria Cecilia y otros. ¿Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes, Medellín, 2006.
- 5.- OLIVERO, Miguel. Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Lima, 2008.

INFORMATOLOGIA

- 1.- ALCIVAR, Ana y otra. Acoso escolar entre pares y su relación con el rendimiento académico con las víctimas. Tesis previa a la obtención del título de licenciada en Psicología Educativa en la especialidad de Educación Básica. Cuenca, 2011. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2247>. Recuperado el 2014-10-23.
- 2.- ARELLANO, Norkalog. Perfil psicosocial del agresor y de la víctima en la violencia escolar. <http://www.monografias.com/trabajos58/perfil-violencia-escolar/perfil-violencia-escolar2.shtml>. Recuperado el 2014-10-23.
- 3.- AVILES MARTÍNEZ, José M. Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado. Stee Eilas. http://saludxmi.cnpss.gob.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca/sinviolencia/modulo_3/BULLYING_Intimidacion_Maltrato_entreAlumnado.PDF. Recuperado el 2014-10-23.
- 4.- AVILES MARTÍNEZ, José M. Estudio de incidencia de la intimidación y maltrato entre iguales, en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Anales de psicología 2005, vol. 21 N° 1, Murcia, 2005. http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf Recuperado el 2014-10-23.

- 5.- AVILÉS, J. La Intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares. Bilbao.
<http://club.telopolis.com>.
Recuperado el 2013-10-23
- 6.- Aproximación al fenómeno del bullying. <http://www.visagesoft.com> 2006.
Recuperado el 2014-10-23.
- 7.- BARRÍA, Pilar, Bullying y Rendimiento escolar. Universidad Católica de Temuco. Tesis presentada para lograr el grado de licenciado en Educación, Temuco 2004.
http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_rendimientobullying.pdf
Recuperado el 2014-10-23.
- 8.- BENITEZ, Juan Luis y otro. El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. Revista electrónica de investigación psicoeducativa N° 9 volumen 4. Granada 2006.
<http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php114>.
Recuperado el 2014-10-23.
- 9.- BERKOWITZ, Leonard. Agresión. Causas, consecuencias y control. Editorial Desclee de Brouwer, S.A. 1. ed.(10/1996).
<http://www.agapea.com/libros/Agresion-causas-consecuencias-y-control-9788433011749-i.htm>
Recuperado el 2014-10-23.
- 10.- CAJIGAS, Nelda y otros. Escala de agresión entre pares, para adolescentes y principales resultados. Uruguay 2004.
revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/download/511/450
Recuperado el 2014-10-23.
- 11.- CANO, Soledad. "Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia" Madrid 2009,
http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1218109-094217//.
Recuperado el 2013-10-23
- 12.- CARNEY y Merrell, citados en Sanchez Lacasa, Consuelo. Tesis Doctoral Nivel de implicación en Bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar. Murcia 2009.
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11028/SanchezLacasa-Consuelo.pdf.txt?sequence=2>
Recuperado el 2014-10-23.
- 13.- CASTRO, Alejandro. Violencia Silenciosa en la escuela. 2ª Ed. Buenos Aires. 2007. <https://books.google.com.pe>

Recuperado el 2014-10-23.

14.- CEREZO, Fuensanta. Bull-S Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia, COHS. Vizcaya 2012.

<http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/bullMANU.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

15.- CEREZO, Fuensanta. Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. Anuario de psicología clínica y de la salud. ISSN 1699-6410. Murcia 2006. http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_27-34.pdf

Recuperado el 2014-10-23.

16.- CEREZO, Fuensanta. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Murcia 2009. <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

17.- CEREZO, F. Conductas agresivas en la edad escolar. Pirámide. Madrid 1999, http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf

Recuperado el 2014-10-23.

18.- CEREZO, Fuensanta. Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos, para la intervención a través del Test Bull-s. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa N° 9 . Vol., 4(2), 2006. ISSN: 1696-2095.

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?115>

Recuperado el 2014-10-23.

19.- CEREZO Ramírez, Fuensanta. Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares. Manual de Referencia, Grupo Albor – COHS División Editorial. Madrid, 2000.

<http://www.libreriaimagina.com/juguetes/5523/guias/Manual.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

20.- CEREZO, Fuensanta. El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 1575-0965, Vol. 5, N°. 1, 2002.

<http://www.researchgate.net/publication/28076815>.

Recuperado el 2014-10-23.

21.- CEREZO, Fuensanta. Variables de Personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Anales de la Psicología 2001 Volumen 17 N° Junio. Murcia 2001.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717104>
Recuperado el 2014-10-23.

22.- CEREZO, Fuensanta. La violencia escolar; propuesta para la intervención eficaz. Murcia, 2007.
http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf
Recuperado el 2014-10-23.

23.- CEREZO, Fuensanta, Factores que favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia. Pirámide, Madrid 1999.
http://www.tematika.com/libros/ciencias_de_la_salud__naturales_y_divulgacion__cientifica--7/psicologia--5/en_general--1/conductas_agresivas_en_la_edad_escolar--131899.htm
Recuperado el 2014-10-23.

24.- CORNEJO, José. Análisis Sociométrica Barcelona. Departamento de Psicología Social. Barcelona
<http://www.ub.edu/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
Recuperado el 2014-10-23.

25.- CCOICCA, Teófilo, Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas. Tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología. Lima 2010.
<http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar/bullying-funcionalidad-familiar.pdf>
Recuperado el 2014-10-23.

26.- COLLELL, J. Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. Madrid 2006, pág.4.
<http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>
Recuperado el 2014-10-23

27.- Delphoeduca. Estudio de percepción de bullying en Chile. Santiago de Chile 2009.
<http://observatorioperu.com/lecturas%202010/marzo%202010/estudio%20de%20percepcion%20de%20bullying%20en%20chile.pdf>
Recuperado el 2014-10-23.

28.- DELGADO EGIDO, Begoña y otro. Desarrollo social y emocional.
http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf
Recuperado el 2014-10-23.

29.- Dirección General de Promoción de la Salud Ministerio de Salud. Lima 2005.
<http://www.minsa.gob.pe/serumsBVS/SupportFiles/promocionsalud.htm>
Recuperado el 2014-10-23.

30.- ESTÉVEZ, Estefanía. Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Valencia 2005.

<https://www.uv.es/lisis/estevez/tesisestevez.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

31.- ESTÉVEZ, Estefanía y otros. Perfiles de los participantes en las agresión. Valencia 2003.

<http://monite.org/perfiles-delos-participantes-e-las-agresiones>.

Recuperado el 2014-10-23.

32.- El MetodoPilkas

<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/Texto/Anexos/Almcan/08-Pikas.pdf>.

Recuperado el 2013-10-23

32.- FACUNDO PINO, Israel. Estrategias Asertivas para afrontar las discusiones.

<http://www.radioangulo.cu/columnistas/el-psiquiatra-y-tu/21957-variadas-tecnicas-y-estrategias-para-mejorar-la-asertividad.html> 2012.

Recuperado el 2013-10-23.

34.- Fundación Piquer. Violencia y Acoso escolar. 2004

<http://www.observatorioperu.com/2011/VIOLENCIA%20Y%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf>.

Recuperado el 2014-10-23.

35.- GÁLVEZ-SOBRAL, A. Bullying: La percepción de los futuros docentes en Guatemala. 2011.

<http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Bullying-percepcion-futuros-docentes.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

36.- HENAO LÓPEZ, Gloria. ¿Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes.

[http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf)

Recuperado el 2014-10-23.

37.- HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, Luis. Manual para realizar un Test Sociométrico, México 2013.

<http://procesogrupalvaca2013.blogspot.com/2013/06/manual-para-realizar-un-test.html>.

Recuperado el 2014-10-23.

38.- HERNÁNDEZ GRANDA, Eva, Agresividad y relación entre iguales, en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto. Oviedo 2001.

http://gjp.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf

Recuperado el 2014-10-23

- 39.- JIMÉNEZ, F y otros. Adaptación española del Inventario de Personalidad para jóvenes de Th. Millón MAPI Salamanca. 1992.
[http://campus.usal.es/~petra/Profesores/GuadalupeSanchez/Libros/Adaptaci%F3n%20MAPI%20\(1992\).pdf](http://campus.usal.es/~petra/Profesores/GuadalupeSanchez/Libros/Adaptaci%F3n%20MAPI%20(1992).pdf)
Recuperado el 2014-10-23.
- 40.- LEÓN, B. Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. Estudios de Psicología Vol. 26 Núm. 002.
<http://redalyc.uaemex.mx>.
Recuperado el 2013-10-23.
- 41.- MORENO, My. Victimización escolar y clima socio familiar Universidad de Granada Psicothema Vol. 12 N° 4. Granada 2006 <http://www.psicothema.com/>
Recuperado el 2014-10-23.
- 42.- Ministerio de salud (2005) Manual de habilidades sociales para adolescentes escolares. Lima -Perú.
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>
Recuperado el 2014-10-23.
- 43.- OLIVEROS, Miguel, Violencia escolar; bullying en colegios estatales de primaria en el Lima, 2008.
[http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20\(bullying\)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf](http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf)
Recuperado el 2014-10-23.
- 44.- ORTEGA, R. La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla. Consejería de educación y ciencia. Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros y compañeras Sevilla 1998.
<https://psicologiareyescatolicos.files.wordpress.com/.../material-alumnado>.
Recuperado el 2014-10-23.
- 45.- OLWEUS, Dan. Acoso Escolar, “Bullying” en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la promoción de la salud, Universidad de Bergen, Noruega.
http://www.observatorioperu.com/lecturas/acoso_escolar_dolweus.pdf
Recuperado el 2014-10-23.
- 46.- Organización Panamericana de la Salud Familias Fuertes: programa familiar para prevenir conductas de riesgo en adolescentes. Una intervención para padres y adolescentes entre 10 y 14 años. Washington, 2009.
[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/43BD859539FA01D805257B730065F9B1/\\$FILE/Manual_Familias_Fuertes_Guia_para_el_Facilidador.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/43BD859539FA01D805257B730065F9B1/$FILE/Manual_Familias_Fuertes_Guia_para_el_Facilidador.pdf)
Recuperado el 2014-10-23.

47.- PAREJA FERNÁNDEZ, José Antonio. La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta. Tesis Doctoral Universidad de Granada 2002.

<http://hera.ugr.es/tesisugr/16080889.pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

48.- Pérez Blanco, Denise. Propuestas de prevención ante el fenómeno Bullying dentro del aula. Rosario 2011.

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111727.pdf>,

Recuperado 2015-02-01

49.- ROCA, Elia. Técnicas para manejar la ansiedad.

www.cop.es/colegiados/PV00520/.

Recuperado el 2013-10-23

50.- SEVILLA ROMERO, Carmen María y otra. El Perfil del alumno agresor en la escuela VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Murcia 2006.

<http://www.acosomoral.org/pdf>

Recuperado el 2014-10-23.

51.- TOLEDO JOFRE, María Isabel, “Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiante

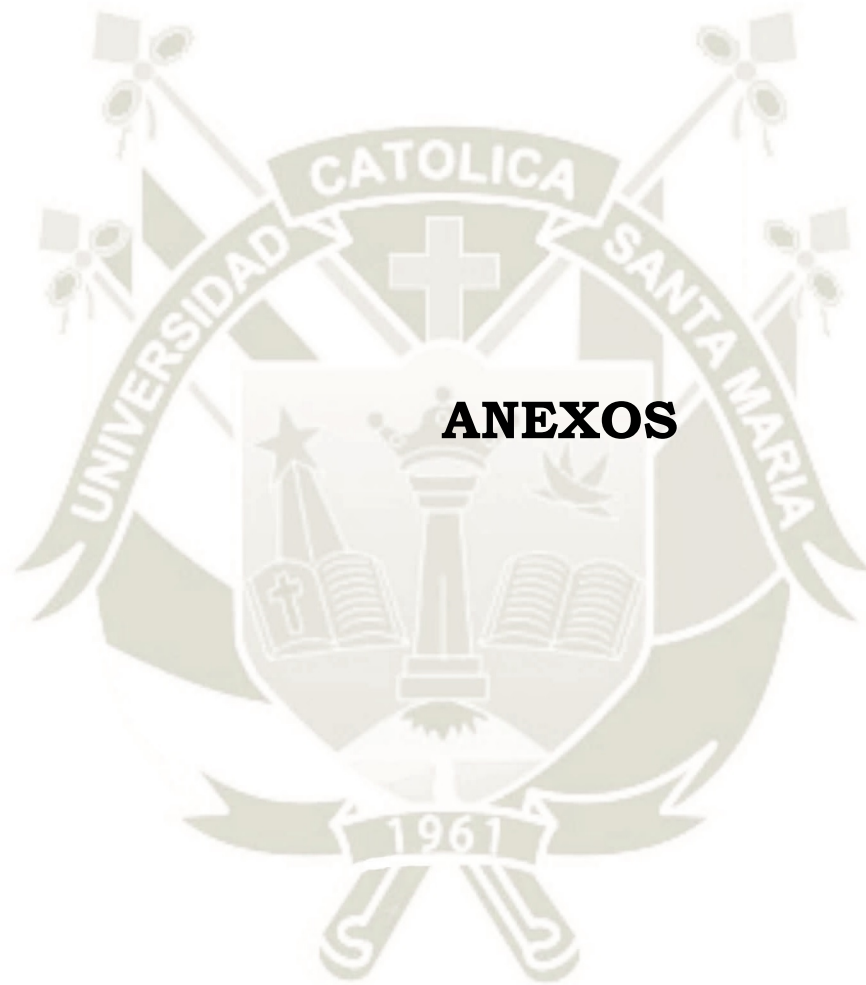
<http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos>. 2009.

Recuperado el 2013-10-23

52.- ZATARAIN, Francisco. Contra el Bullying: guía del orientador, México D.F. 2013

<http://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/contra-el-bullying-gua-del-orientador>

Recuperado el 2014-10-23.



ANEXOS

PROGRAMA DE INTERVENCION PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES (BULLYING) EN LOS ALUMNOS DEL CUARTO DE SECUNDARIA DEL COLEGIO LA SALLE DE AREQUIPA AÑO 2014

I DATOS GENERALES

Institución : De la Salle Arequipa
Dirección : Av. La Salle 102
Nivel : Secundario
Grado : Cuarto
Número de alumnos : 65

II JUSTIFICACION

Hoy en día no resultan extrañas las frecuentes noticias que dan cuenta sobre una situación de maltrato entre escolares (bullying); sin embargo, pese a la denominación técnica y novedosa que se le da, este maltrato con más o menos coincidencias, ha existido siempre, pero considero que un factor que lo hace más peligroso en la actualidad, es el acceso a las redes sociales que se convierte en un factor de modelamiento, imitación y exaltación de conductas sobre todo en la adolescencia, de allí la necesidad de abordar de manera estructurada el problema, mediante la aplicación un programa sistemático que permita evitar conductas de manera preventiva.

Es por ello, que se decidió trabajar con un grupo de adolescentes de cuarto de secundaria, que a su vez no tienen antecedentes marcados de presencia de situaciones de bullying, por lo que podríamos catalogarlos como un grupo “normal”, donde se evaluó su estilo básico de personalidad, sus sentimientos y actitudes, su escala comportamental, su situación sociométrica y su percepción sobre el bullying; a efecto de establecer las características a trabajar en el programa de intervención.

III OBJETIVO GENERAL

Prevenir situaciones de bullying entre los alumnos del Cuarto Grado de Secundaria de la Institución Educativa De la Salle de Arequipa, año 2014.

IV OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Equilibrar los rasgos del estilos básico de personalidad, los sentimientos y actitudes y las escalas comportamentales de los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la I. E. DE la Salle Arequipa, que puedan generar situaciones de maltrato entre iguales (bullying)
- Trabajar sobre los rasgos de los alumnos, que generan rechazo de sus compañeros.
- Incrementar la tolerancia de los alumnos frente a sus compañeros.

V META CONCRETA

Al concluir el presente programa se espera lograr una mejor convivencia entre los alumnos del cuarto grado de secundaria del colegio De la Salle.

VI METODOLOGIA

Luego de establecer el perfil de los alumnos, de ambas sección del Cuarto Grado de Secundaria, se determinó que existe un alto índice de alumnos que presentan factores significativos de personalidad, sentimientos y actitudes y escalas comportamentales, lo cual se realizó con la aplicación del inventario de personalidad para adolescentes de Millón (MAPI) y el Test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s.

Los factores principales que tienen una correlación con la dinámica del bullying, son la violencia y la baja autoestima, de modo que son los rasgos centrales para la elaboración del respectivo programa. Asimismo con la aplicación del Test de evaluación de la agresividad entre escolares, Bull-s, se determinó quienes son los alumnos aceptados y rechazados y quienes son percibidos como agresores y víctimas en situaciones de bullying.

El programa será bastante dinámico, se trabajará en forma de taller, a efecto que los alumnos de manera activa puedan ir descubriendo y asimilando la necesidad de modificar sus conductas. Para ello se utilizará el sociodrama, el focus group, dinámica en parejas se utilizará sociodrama, método Pinkas, intercambio de roles etc. Al final de cada sesión se evaluará la jornada y se establecerán conclusiones y compromisos escritos, para garantizar la continuidad del programa. El programa se aplicará en tres meses, una sesión semanal, lo que hace un total de 12 sesiones.

VII DESCRIPCION





SESION N° 1

SESION Nº 1 “Conociendo al Grupo” ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL

Objetivos

- 1.- Que el alumno identifique los motivos que justifican la elección o el rechazo de un alumno dentro del grupo.
- 2.- Que el alumno perciba su clima escolar y la situación de los alumnos aceptados y rechazados.

Meta

Que el alumno identifique si es aceptado o rechazado dentro de su salón de clases.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Se saluda a los y las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos. 2.- Previamente se citará al grupo de alumnos aceptados y rechazados de cada sección, determinados mediante la aplicación previa del sociograma, a los cuales se les motivará sobre la necesidad de su participación en el taller.	Expositiva	Papel bond	5 min
3.- Se establecerá un clima de confianza y ambiente agradable, para dar inicio a una entrevista individual, para establecer la dinámica de las relaciones interpersonales de los adolescentes identificados como aceptados y rechazados, los cuales serán llamados de acuerdo al orden de lista y no al grupo de aceptados o rechazados, al que pertenecen.	Entrevista semiestructurada individual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hoja de entrevista (Anexo 1) ✓ Hoja de respuestas (Anexo 2) 	35 min
4.- Evaluación de la Jornada.			5 min

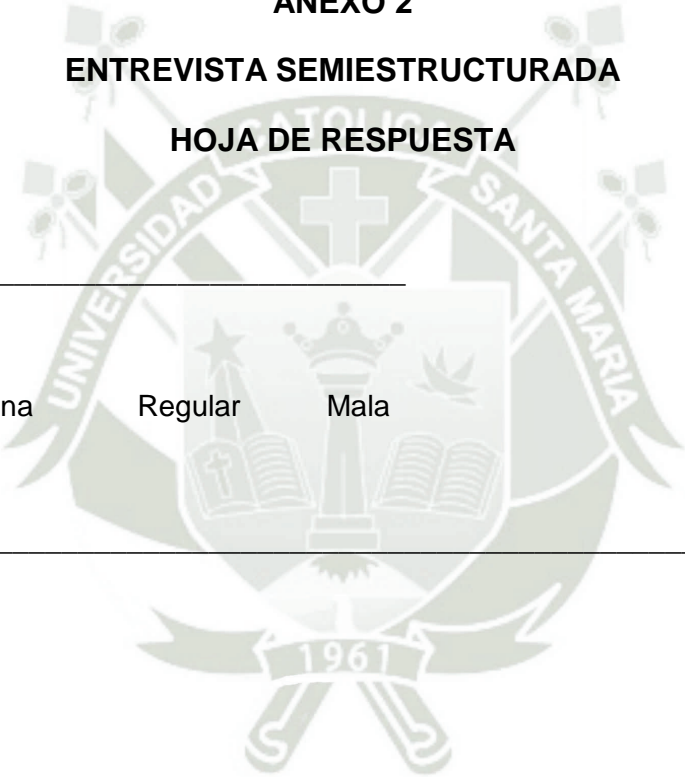
ANEXO 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

HOJA DE ENTREVISTA

1. ¿Te sientes implicado en las actividades del salón?
2. ¿Cómo es la relación con tus compañeros de clase?
3. ¿Te sientes contento por pertenecer a esta sección?
4. ¿Cómo haces la elección de tus amigos?
5. ¿Consideras que el aprendizaje en tu sección ha sido significativo con tus compañeros?
6. ¿Percibes competencia en tu salón?
7. ¿Consideras que te llevas bien con todos?
8. ¿Consideras que todos se llevan bien contigo? ¿Por qué?
9. ¿Tienes alguna sugerencia para implementar o mejorar el trabajo en equipo en tu salón?

ANEXO 2
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
HOJA DE RESPUESTA



NOMBRE _____

1. Si No

2. Excelente Muy buena Buena Regular Mala

3. Si No

4. _____

5. Si No

6. Si No

7. Si No

8. SI No _____

9. _____



SESION N° 2

SESION Nº 2 “Todos somos diferentes pero iguales” FOCUS GROUP

Objetivos

1.- Que los alumnos, brinden soluciones para mejorar las relaciones sociales con los alumnos rechazados en el salón.

Meta

Incentivar la inclusión de grupos heterogéneos

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Se explicará el motivo de la reunión, manifestando los objetivos y el beneficio para los alumnos.	Grupos estructurados	✓ Fotosheks para identificar a los grupos.	5 min
3.- Se formaran grupos con los líderes de cada subgrupo para conocer la dinámica de las relaciones entre microgrupos y generar un debate entre ellos para encontrar soluciones a los problemas comunes.	Expositiva		5 min
4.- Se procederá a aplicar un cuestionario para determinar los alumnos que son aceptados y los rechazados dentro del grupo y la dinámica de dicha situación.	Cuestionario (Anexo 3)	✓ Ficha de Registro (Anexo 4) ✓ Lápices	30 min
5.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min

ANEXO 3

FOCUS GROUP

CONCEPTO	CATEGORIA	PREGUNTAS
RELACIONES INTERPERSONALES	POSICION SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Eres considerado importante dentro del grupo escolar donde te encuentras? - ¿Tienes alguna participación dentro del grupo al que perteneces? - ¿Conoces tus funciones dentro del grupo? - ¿Realizas actividades de integración?
	COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Conoces todos los participantes del taller? - ¿Te informan sobre todas las actividades programadas en el salón? - ¿En tu salón, tus compañeros incentivan la participación grupal?
ACTITUDES	ACEPTACION	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Utilizas criterios específicos para incluir a algún miembro dentro del grupo? - ¿Consideras que existe el liderazgo y camaradería en los subgrupos de tu clase? - En tu clase, ¿tus compañeros ayudan a todos, aun cuando no pertenezcan a su grupo? - ¿Cuándo das una opinión tus compañeros, la aceptan, aún cuando sea diferente a la de ellos?
	RECHAZO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existen alumnos que no permiten que todos los alumnos se integren al grupo escolar como una unidad? - ¿Que motiva a no incluir a ciertos alumnos en los grupos de trabajo? - ¿Sugiere algún cambio para integrar estos alumnos difíciles?

ANEXO 4

FICHA DE REGISTRO

PREGUNTAS	RESPUESTA	RESPUESTA
	SI	NO
1.- ¿Eres considerado importante dentro del grupo escolar donde te encuentras?		
2.- ¿Tienes alguna participación dentro del grupo al que perteneces?		
3.- ¿Conoces tus funciones dentro del grupo?		
4.- ¿Realizas actividades de integración?		
5.- ¿Conoces a todos los participantes del taller?		
6.- ¿Te informan sobre todas las actividades programadas en el salón?		
7.- ¿En tu salón, tus compañeros, incentivan la participación grupal?		
8.- ¿Utilizas criterios específicos para incluir a algún compañero dentro de tu grupo?		
9.- ¿Consideras que existe el liderazgo y camaradería en los subgrupos de tu clase?		
10.- En tu clase, ¿tus compañeros ayudan a todos, aun cuando no pertenezcan a sgu grupo?		
11.- ¿Cuándo das una opinión tus compañeros, la aceptan, aún cuando sea diferente a la de ellos?		
12.- ¿Existen alumnos que no permiten que todos los alumnos se integren al grupo escolar como una unidad?		
13.- ¿Que motiva a no incluir a ciertos alumnos en los grupos de trabajo?		
14.- ¿Sugiere algún cambio para integrar estos alumnos difíciles?		



SESION N° 3

SESION Nº 3 “Nos aceptamos como somos” DINAMICA EN PAREJAS⁶⁷

Objetivos

- 1.- Que los alumnos descubran la importancia de la aceptación asertiva de los comentarios acerca de ellos.
- 2.- Que los alumnos ofrezcan y reciban comentarios positivos en diferentes entornos.

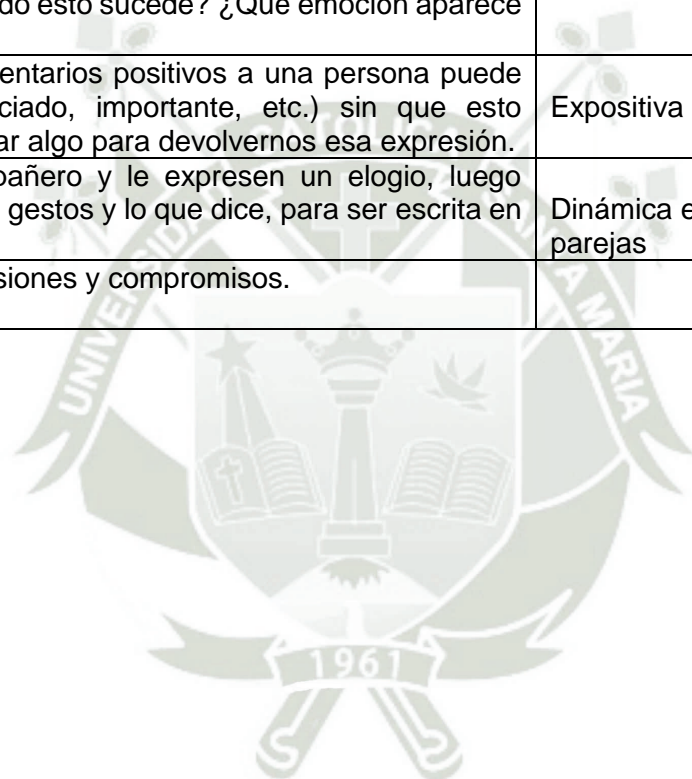
Meta

Aceptación asertiva de comentarios positivos

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
<p>1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión.</p> <p>2.- Dinámica</p> <p>a) Pedir a los participantes que formen parejas para que realicen tres comentarios positivos el uno del otro, indicando que no se centren en los aspectos físicos únicamente, sino también en las características de su comportamiento y su relación con otras personas. Ejemplos: “Eres un buen amigo”, “Eres estudioso”, “Me agrada cuando participas”.</p>	<p>Dinámica en parejas:</p>	<p>✓ Papel Bond</p>	<p>10 min</p>

⁶⁷ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada “Expresión y aceptación positiva” presentada en el Manual de Habilidades Sociales en adolescentes sociales. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima 2005
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>.

b) El facilitador preguntará ¿Cómo respondieron al elogio? Solicitará tres participantes para que expresen sus ideas o comentarios en relación con sus respuestas al elogio ¿Estas situaciones parecidas en que nos dan o recibimos halagos suceden con frecuencia en nuestra familia o en el colegio? Solicitar ejemplos, ¿Cómo nos sentimos cuando esto sucede? ¿Qué emoción aparece en nosotros?			
3.- Compartir como el expresar comentarios positivos a una persona puede hacerle sentir bien (querido, apreciado, importante, etc.) sin que esto signifique que esté obligado a realizar algo para devolvernos esa expresión.	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra ✓ Plumones 	15 min
4.- Indicarles que elijan a un compañero y le expresen un elogio, luego observen su respuesta a nivel de sus gestos y lo que dice, para ser escrita en su cuadro respectivo.	Dinámica en parejas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel bond ✓ Lapicero 	15 min
5.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min





SESION N° 4

SESION Nº 4 "Siempre hay una forma de decir bien las cosas" COMUNICACIÓN ASERTIVA⁶⁸

Objetivos

- 1.- Que los alumnos identifiquen el estilo de comunicación que utilizan para hacer saber lo que piensan.
- 2.- Que los alumnos aprendan a usar formas de comunicación asertiva para resolver conflictos de manera adecuada.

Meta:

Incentivar la comunicación asertiva

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Presentar a cada uno de los facilitadores, los alumnos se forman en un único grupo todos mirándose entre sí.	Expositiva		2 min
3.- Motivación sobre la asertividad Se presenta a los participantes del taller, el contenido de asertividad, el cual se entiende como: "Habilidad de comunicación interpersonal o social, que reúne las conductas y pensamientos que nos permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido, es decir es la capacidad de expresar los sentimientos, ideas u opiniones de manera libre, clara y sencilla,	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plumones y ✓ Pizarra 	5 min

⁶⁸ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada " Taller de Desarrollo personal : Prevención selectiva. Chile 2011.
<http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/paso4/anexos/Anexo.4.28.pdf>.

comunicándose en el momento justo y a la persona indicada; sin dañar ni ser dañado.			
4. Los facilitadores entregan a cada participante la hoja de trabajo de Comunicación Asertiva (Ver Anexo 4) y se les solicita a los participantes, completar en forma individual la historia que allí se presenta.	Creatividad: Completar historia	✓ Hoja de trabajo (Anexo 5) ✓ Lapicero	10 min
5.- Se invita a unos voluntarios a leer al grupo su relato, mientras el facilitador hace notar los elementos característicos de cada estilo de comunicación: pasivo, asertivo, agresivo, permitiendo que los estudiantes evalúen sus estilos de comunicación. Se hace entrega de la Ficha de estilos de comunicación (Anexo 5)	Dinámica grupal	✓ Ficha estilos de comunicación (Anexo 6)	10 min
6.- Los facilitadores distribuyen un Set de tarjetas de frases (Ver Anexo 6) entre los participantes, las que contienen afirmaciones: pasivas, asertivas y agresivas. Cada participante irá sacando una tarjeta al azar, la leerá en voz alta y definirá el estilo de comunicación. El resto de los participantes opina su acuerdo o desacuerdo con tal evaluación y en conjunto con el facilitador harán las rectificaciones correspondientes.	Dinámica grupo en	✓ Tarjetas de frases (Anexo 7)	10 min
7.- Cierre: se refuerza la idea de las ventajas y desventajas de una comunicación asertiva, en la que los propios derechos son considerados en igual importancia que los derechos de los demás.	Expositiva		3 min
8.-Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min

ANEXO 5
COMUNICACIÓN ASERTIVA – HOJA DE TRABAJO⁶⁹

Te invitamos a leer la siguiente historia, intenta ponerte en la situación de Juan y anota las respuestas que tú darías en esta situación

Hoy en la tarde se reúne el grupo de Juan para hacer la tarea de Biología. Este es un trabajo grupal con nota y lo deben entregar mañana en una carpeta con los nombres de todos los integrantes que participaron en el trabajo. Al salir de la escuela, un compañero te avisa que no podrá asistir con el grupo y te pide que igual lo anoten como participante, cuando entreguen el trabajo para no quedar sin nota. ¿Qué haces en esta situación, qué le respondes y por qué?

⁶⁹ Taller de Desarrollo personal : Prevención selectiva. Chile 2011.
<http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/paso4/anexos/Anexo.4.28.pdf>.

ANEXO 6
FICHA DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

En nuestra comunicación con los demás, podemos reaccionar de tres formas:

Pasivo	Asertivo	Agresivo
Dejamos que los demás violen nuestros derechos.	No humillamos, degradamos, manipulamos o fastidiamos a los demás.	Ofendemos verbalmente (Humillamos, amenazamos, insultamos,...)
No respetamos nuestras propias necesidades.	Tenemos en cuenta los derechos de los demás.	Mostramos desprecio por la opinión de los demás.
Nuestro objetivo es evitar conflictos a toda costa.	No siempre evitamos los conflictos, pero si el máximo número de veces.	Somos rencorosos, hostiles o amenazantes.
No expresamos eficazmente nuestros sentimientos y pensamientos.	Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos.	

Conducta Verbal

<p>Empleamos frases como:</p> <p>"Quizás tengas razón", "Supongo que será así", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "No crees que", "Bueno, realmente no es importante", "No te molestes".</p>	<p>Empleamos frases como:</p> <p>"Pienso que", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?",</p> <p>Usamos mensajes en primera persona y verbalizaciones positivas.</p>	<p>Empleamos frases como:</p> <p>"Esto es lo que pienso, eres estúpido por pensar de otra forma", "Harías mejor en...", "Ándate con cuidado", "Debes estar bromeando", "Deberías", "Si no lo haces", "No sabes", "Mal", Mensajes impersonales.</p>
Efectos		
Conflictos personales interpersonales.	Resuelve sus problemas.	Conflictos interpersonales.
Depresión.	Se siente a gusto con los demás.	Culpa, frustración.
Pierde oportunidades.	Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades.	Pierde oportunidades.
Soledad.	Se siente con control.	Se siente sin control.
No se gusta a sí mismo ni les gusta a los demás.	Se gusta a sí mismo y les gusta a los demás.	Imagen pobre de sí mismo, no les gusta a los demás.
Se siente enfadado.	Es bueno para sí y para los demás.	Se siente enfadado.

**ANEXO 7
SET DE TARJETAS Y FRASES
ESTILOS DE COMUNICACIÓN⁷⁰**

FRASES
Frases Pasivas
<ul style="list-style-type: none"> • Haré lo que tú quieras. • Esperaré hasta que tú desees llamarme. • Saldremos a la hora que tú decidas. • Ya que insistes, lo haré. • Si tú quieres podemos hacerlo.
Frases Agresivas
<ul style="list-style-type: none"> • No me interesa tu opinión. • Siempre quedas como un tonto. • Hoy no nos juntemos a trabajar. • Tú tienes que hacer lo que yo quiera. • No te atreves porque eres una miedosa.
Frases Asertivas
<ul style="list-style-type: none"> • Yo no puedo salir hoy, pero mañana sí. • Te aprecio como amigo y no deseo nada sentimental. • Yo no utilizo drogas, porque hacen daño. • Necesito que me digas francamente lo que piensas. • Deseo estar sola porque necesito pensar.

⁷⁰ Taller de Desarrollo personal : Prevención selectiva. Chile 2011.

<http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/paso4/anexos/Anexo.4.28.pdf>.



SESION N° 5

SESION Nº 5 "Siempre hay una forma de decir bien las cosas" COMUNICACIÓN ASERTIVA⁷¹

Objetivos

- 1.-Que los alumnos acepten las conductas o ideas diferentes a las suyas, con tolerancia y respeto.
- 2.- Que los alumnos adopten actitudes de tolerancia y de respeto hacia los compañeros.

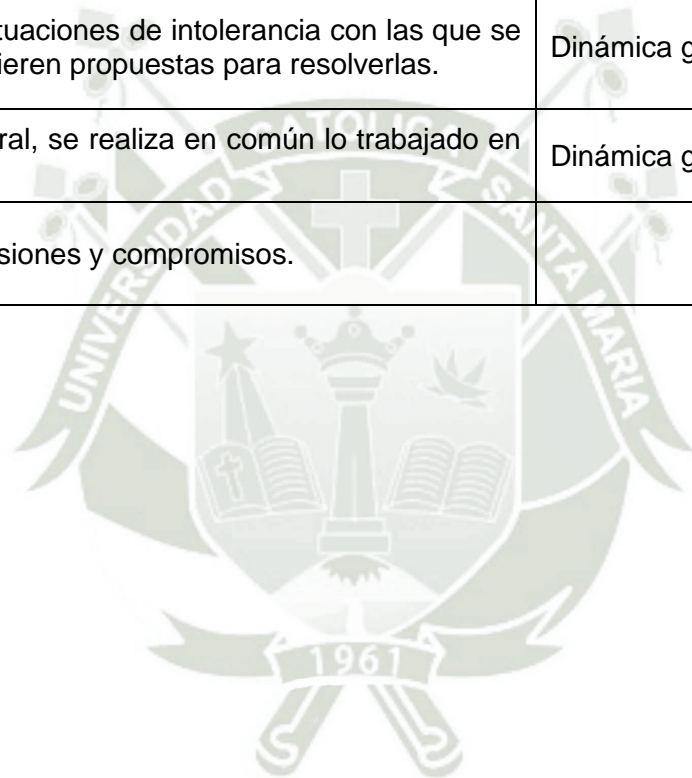
Meta

Generar actitudes tolerantes

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Presentar a cada uno de los facilitadores, los alumnos se forman en un único grupo todos mirándose entre sí.	Expositiva		5 min
3.- Motivación sobre la asertividad Pedir a los participantes que formen grupos de 4 a 6 personas, y lean las "Historias de Juan, el súper papá y su familia" de la hoja "Aprendiendo a ser tolerante".	Dinámica grupal	Ficha: ✓ Aprendiendo a ser tolerante: historias de Juan, el súper papá y su familia" (Anexo 8)	5 min

⁷¹ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada " Taller para adolescentes: Aprendiendo a aceptarnos. Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Madrid 1998 http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_5.pdf.

4. Los participantes deben descubrir posibles prejuicios y comportamientos intolerantes, y plantear como se deberían afrontar las distintas situaciones aceptando las diferencias.	Dinámica grupal	✓ Hoja de trabajo ✓ Lapicero	10 min
5.-A continuación, comparten tres situaciones de intolerancia con las que se han encontrado en la vida real y sugieren propuestas para resolverlas.	Dinámica grupal	✓ Ficha de trabajo	10 min
6.- Para terminar, en un grupo general, se realiza en común lo trabajado en grupos pequeños.	Dinámica grupal	✓ Pizarra ✓ Plumones	10 min
7.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min



ANEXO 8

Aprendiendo a ser tolerante⁷²

1) Por grupos, leemos el texto siguiente:

“Historias de Juan, el súper papá, y su familia”

Todo el mundo lo dice: “Juan es un hombre bueno, honrado e íntegro”. Todo un súper papá. Juan está felizmente casado con María y tiene tres hijos: Joaquín (16 años), Raquel (15 años) y Manuel (14 años). Juan es siempre puntual en su trabajo. Bueno..., casi siempre. Algunos lunes se pone “enfermo”. Sus compañeros le creen, porque Juan es un hombre bueno.

Suena el teléfono: su cuñado ha tenido un accidente. Juan toma su carro para llegar pronto al hospital. ¡Vaya, la salida del garaje se encuentra obstruida: una camioneta se halla estacionada descargando!

- Apártese, que tengo prisa, dice Juan.*
- No se impaciente, hombre, le responde el conductor de la furgoneta.*
- Tengo mucha prisa. Apártese o llamo a la grúa.*
- En seguida terminamos, hombre.*

Juan llama a la grúa. Multa y todo lo demás. El conductor grita:

–¡Imbécil, me la vas a pagar!

Juan no replica.

Juan cree que las normas están para cumplirlas, y que son normas para todos.

A Joaquín, el hijo mayor de Juan, no le gusta el futbol ni el baloncesto, prefiere entretenerse haciendo colecciones y trabajos manuales en casa. En su clase, lo más “in” es ser hinchas del Real Madrid y ver los partidos de la NBA. Un día, en una discusión tonta, un compañero le dice: “eres un raro, nadie quiere ser

⁷² Taller para adolescentes: Aprendiendo a aceptarnos. Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Madrid 1998
http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_5.pdf.

tu amigo". Joaquín se siente dolido. Piensa que aunque no le gusta ir a jugar al fútbol, estaría encantado de ir al cine con sus compañeros.

De regreso del trabajo, Juan entra a comprar tabaco. Deja el coche donde puede. ¡Cómo está la circulación! Llega por detrás un coche y comienza a sonar el claxon.

– ¡Apártese, hombre, que molesta!

– ¡Un poco de paciencia. Que ya voy!, responde Juan.

– Apártese, o llamo a la grúa.

Juan escucha la amenaza. A Juan le duele. Él es un hombre comprensivo con los otros, y le duele que los otros no sean comprensivos con él.

Manuel, el menor de los hijos de Juan, es llamado "marica" por casi todos los compañeros de su clase porque tiene modales que parecen "afeminados" a los demás. Manuel se enfada y contraataca insultándoles o pegándoles. La cosa empeora. Juan ha sido citado a las siete de la tarde por el director del colegio del niño.

Son las 19,30 cuando el director le recibe.

– ¿Sabe Ud. qué hora es?

– Sí, las siete y media.

– ¿Cree Ud. que tengo el tiempo para perderlo?

– Discúlpeme, no he podido...

– No valen las disculpas. ¿Qué seriedad enseñan Uds. a los alumnos, si Uds. mismos son los primeros que no cumplen?

Para Juan hay que predicar con el ejemplo, incluso en los pequeños detalles.

María, la mujer de Juan, es militante política de un partido de derecha. Hoy en el trabajo, discute con varios compañeros y uno le suelta: "eres una derechista asquerosa". Ella le responde: "y tú un comunista endemoniado".

Juan está enojado por la poca tolerancia que hay en algunos ambientes de trabajo.

Juan preside la comunidad de vecinos de su casa. Una familia gitana va a vivir en el ático. Se convoca una junta de la comunidad.

– ¿Qué sabemos de ellos? Pueden ser unos ladrones.
– No estamos seguros.
– En todo caso, seguro que son unos cochinos, y nos van a dejar la escalera y el ascensor hechos una porquería.
– Pueden ser un peligro.
Como presidente, Juan ha de velar por la seguridad de los vecinos. Juan siempre piensa en los demás. Además, es un demócrata.
–No podemos admitir un peligro en nuestra casa, asevera Juan.

Raquel, la hija de Juan, mide 1,55 y pesa 63 Kg. Sus compañeras han acabado acomplejándola por- que le dicen a cada rato que es una enana gorda. Raquel ha perdido seguridad en sí misma y no quiere ir a las fiestas con sus compañeras. Juan es un buen padre, que se preocupa de su hija y decide apuntarla a un gimnasio. No todos los padres se desviven por sus hijos como Juan.

2) Respondemos a las siguientes preguntas:

- ¿Es coherente Juan en todo momento?
- ¿Qué posibles prejuicios hemos descubierto en el texto?
- ¿Y qué comportamientos intolerantes?
- ¿Cómo se debería afrontar cada situación intolerante del texto aceptando las diferencias?

Pasando a la vida real, enumera tres situaciones de intolerancia con las que te has encontrado en tu entorno cercano y sugiere propuestas para resolverlas:

- 1.
- 2.
- 3.



SESION N° 6

SESION Nº 6 “Nos queremos como somos” AUTOACEPTACION⁷³

Objetivo

1.- Que los alumnos aprendan a aceptar las diferencias individuales.

Meta:

Aceptar las diferencias individuales

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Presentar a cada uno de los facilitadores, los alumnos se forman en un único grupo todos mirándose entre sí.	Expositiva		5 min
3.- Pedir a los participantes de forma individual, que escriban en la hoja” lo que más me cuesta aceptar de los demás/ también nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes” Las cosas que no soportan de los demás.	Trabajo individual	✓ Ficha “lo que más me cuesta aceptar de los demás (Anexo 9)	20 min
4.- Se genera discusión y todos ayudan a encontrar soluciones adecuadas.	Discusión		15 min
5.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min

⁷³Taller para adolescentes: Aprendiendo a aceptarnos. Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Madrid 1998
http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_5.pdf.

ANEXO 9

Lo que más me cuesta aceptar de los demás/ También nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes⁷⁴

Lo que más me cuesta aceptar de los demás

A. Listado de las cosas que no soporto de los demás:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

B. Qué puedo hacer para aceptarlas:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

También nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes

A. Listado de las cosas de uno mismo que los demás no aceptan:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

⁷⁴ Taller para adolescentes: Aprendiendo a aceptarnos. Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Madrid 1998
http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_5.pdf.

B. Cómo puedo hacer para que me las acepten:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.





SESION N° 7

SESION Nº 7 “Cuando decidimos” SOCIODRAMA

Objetivo

1.- Que los estudiantes aprendan a diferenciar las diversas situaciones orientándolos a decisiones óptimas

Meta

Incentivar la toma adecuada de decisiones

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Se debe buscar 5 o 6 voluntarios del grupo para que salgan de la sala con el objetivo de prepararse el caso que se les plantea y representarlo. El resto de compañeros tendrán que observar la representación y recoger los aspectos significativos de los personajes y del transcurso de la situación. A medida que la representación vaya avanzando, se podrá dar nuevas instrucciones para enriquecer el debate. Es importante que se asignen los personajes teniendo en cuenta la personalidad de los jóvenes	Sociodrama	✓ Sillas	5 min
3.- Se explica el Caso: Un grupo de amigos plantea golpear a otro compañero, ya que creen que esto será divertido.			5 min
4.-El grupo sacará conclusiones sobre el respeto entre iguales	Discusión	✓ Papel bond	25 min
5.- Conclusiones, Evaluación de la Jornada y compromisos		✓ Ficha Anexo 10	10 min

ANEXO 10

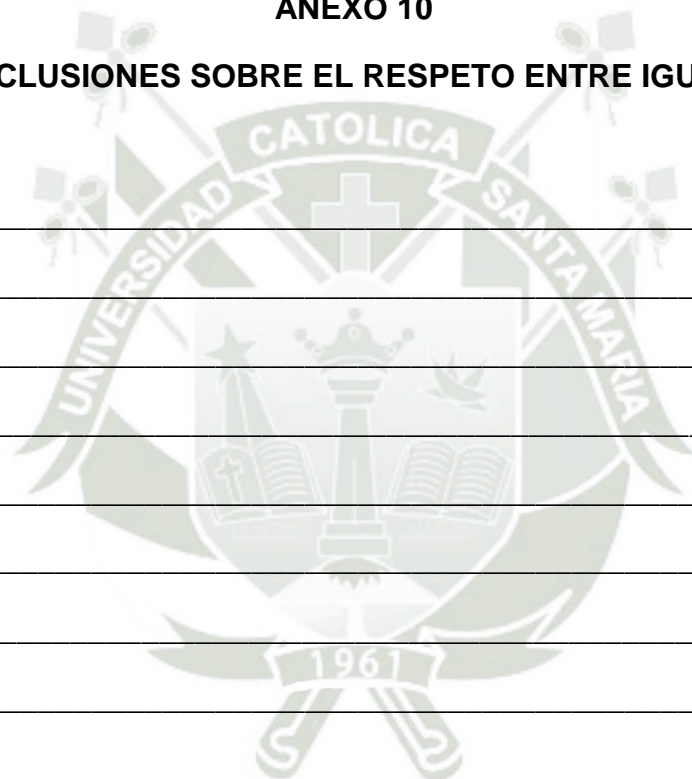
CONCLUSIONES SOBRE EL RESPETO ENTRE IGUALES

PRIMERA: _____

SEGUNDA: _____

TERCERA: _____

CUARTA: _____





SESION N° 8

SESION N° 8 “Clima familiar: Mi espejo” TALLER GRUPAL⁷⁵

Objetivo

1.- Que el alumno desarrolle su autoestima y autopercepción, para mejorar su clima familiar.

Meta

Generar empatía en los diferentes roles: hermano, hijo, amigo

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión.			5 min
2.- Ubicación en grupos: los alumnos voluntariamente			
3.- Taller Grupal a) Se solicita a cada participante una hoja de papel, que se dividirá en cuatro partes iguales En cada una de las partes se escribirán, a manera de título: <ul style="list-style-type: none"> • Como hijo(a) soy... • Como hermano(a) soy... • Como amigo(a) soy... • Como estudiante soy... En diez minutos deberán escribir tres características positivas y tres negativas para cada uno de los roles especificados.	Dinámica grupal:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel bond ✓ Lápices 	35 min

⁷⁵ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada “ Taller de Resiliencia para Adolescentes” Subsecretaría de prevención y participación ciudadana. México DF 2010. <http://es.slideshare.net/mlylyan/taller-para-adolescentes-47413209>.

<p><u>Nota:</u> Aún si no han terminado el ejercicio, pasados los diez minutos se les solicita que concluyan, con la aclaración de que no deben angustiarse si no terminaron, ya que no tendrán que entregarlo al facilitador. Si alguno comenta no poder encontrar nada positivo o negativo, es importante decirle que se esfuerce, pero que si no lo logra, no importa.</p> <p>b) Luego se les pedirá que lean la hoja resumen (Anexo 11) y la discutan en grupo.</p>			
<p>4.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos. Invitar a los participantes a compartir alguna de sus respuestas, cerrar con las conclusiones del grupo, se puede complementar las conclusiones con la información del Anexo 12.</p> <p>FAVORECER LA REFLEXIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR</p> <p>¿Terminaron el ejercicio? ¿Qué rol les costó más trabajo, que hay de la familia? ¿Qué fue más difícil encontrar, lo positivo o lo negativo? ¿Creen poder afirmar que se quieren si no se conocen? ¿Qué pueden hacer ahora que saben dónde se encuentran en cuanto al autoconocimiento?</p>			5 min

ANEXO 11

RESUMEN⁷⁶

La autoestima está en continua evolución; es dinámica y susceptible de avance o retroceso.

En la autoestima del adolescente influyen tanto las experiencias externas (mensajes verbales o no verbales de los padres, amigos, educadores o personas significativas, las organizaciones y la cultura), como las internas (creencias, sentimientos, prácticas o conductas).

A través de la reflexión, los adolescentes llegarán a un conocimiento de sí mismos que les permitirá realizar un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazos, con metas accesibles a su realidad. Los jóvenes deben saber que la raíz de la autoestima no está en sus logros, sino en las prácticas generadas desde su ser interno, donde residen la reflexión, la inteligencia, la autoconciencia, los valores. La autoestima no es un don que se reciba de alguien más, se genera desde dentro de sí mismo.

Temas a reflexionar

- ¿Cuáles han sido tus máximos logros hasta hoy?
- ¿Qué te gusta más de ti mismo?
- ¿Qué te gustaría mejorar de ti mismo?
- ¿Piensas que hay congruencia entre lo que dices y lo que haces?
- ¿Cómo te sientes cuando haces algo distinto a lo que sientes o piensas?
- ¿Te cuesta trabajo resistir la presión de tus amigos?
- ¿Qué haces cuando alguien te presiona para hacer cosas que no quieres?
- ¿Cómo haces valer tus derechos y tu opinión?
- ¿Manipulas a la gente o la chantajeas?
- ¿De qué recursos te vales para conseguir lo que quieres?

⁷⁶ “Taller de Resiliencia para Adolescentes” Subsecretaría de prevención y participación ciudadana. Mexico DF 2010. <http://es.slideshare.net/mlylyan/taller-para-adolescentes-47413209>.

ANEXO 12⁷⁷

DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

El concepto del “yo” y de la autoestima se desarrollan gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad. Cada etapa aporta impresiones, sentimientos e, incluso, complicados razonamientos sobre el „yo“. El resultado es un sentimiento generalizado de valía o de incapacidad.

El primer concepto del “yo” se forma en estas primeras etapas de la vida y prácticamente se basa sólo en las reacciones de los demás hacia el niño.

La primera y amplia sensación del “yo” procede de las reacciones de aquellos que son importantes para el niño. De ahí que, por mucho que las respuestas de las personas importantes para el niño no estén basadas en nada real, el niño las aceptará como si fueran verdad y lo más común es que asuma semejantes comentarios y que con él apoye ciertas opiniones negativas que ya tenga de sí mismo. Así, cuando el niño ya es adolescente sufrirá cuando se encuentre con otros que se comporten irracional e injustamente, pero si tiene la capacidad de entender la situación y sus consecuencias, mantendrá su entereza y la sensación de su propia valía para tener así, una buena base para su autoestima.

La adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima, es la etapa en que la persona necesita hacerse de una firme identidad; o lo que es lo mismo, saberse individuo distinto de los demás, conocer sus posibilidades y su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro.

Esta etapa de la adolescencia conlleva cambios físicos decisivos y a la vez, confusos: el cuerpo crece y cambia bruscamente, mientras se prepara para su total capacidad reproductora. Tales cambios suelen aturdir a los adolescentes. La voz se hace más grave en los varones, las extremidades son largas y torpes, aparece la menstruación, se desarrolla el pecho, siempre –según ellos- se es demasiado

⁷⁷ “Taller de Resiliencia para Adolescentes” Subsecretaría de prevención y participación ciudadana. México DF 2010. <http://es.slideshare.net/mlylyan/taller-para-adolescentes-47413209>.

alto o demasiado bajo, empiezan a experimentar sensaciones sexuales que les desconciertan. Por otra parte, los cambios hormonales hacen prácticamente impredecibles los estados emocionales por los que pasa continuamente el adolescente, lo que a su vez, hace que la estabilidad y el control de las emociones les resulten muy difíciles.

En la adolescencia, tanto el grupo familiar, el de la escuela, los amigos, los medios de comunicación contribuyen a desarrollar la autoestima. Por ello una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de los que puede disponer un adolescente. Algunas recomendaciones para desarrollar la autoestima son:

1. ME ACEPTO TAL Y COMO SOY

Convivo conmigo mismo. Siempre puedo mejorar algo de mí que no me guste, pero la aceptación tiene que existir si quiero tener una buena autoestima. Para una sana autoestima, es indispensable sentirse cómodo consigo mismo, quererse y valorarse.

2. SOY VALIENTE. LUCHO POR SOBREVIVIR

La vida es una continua lucha. Todo avanza y cada etapa es distinta a la anterior, las hay más y menos buenas, pero en todas, la persona puede sorprenderse a sí misma al observar cómo ha avanzado en su proceso de madurez y crecimiento como ser humano integral, respetuoso, productivo, emotivo y digno.

3. TENGO NECESIDADES

No es preciso exigirme demasiado ni ser demasiado duro con mi persona, tengo mis necesidades y soy vulnerable a muchas cosas, voy a permitirlo y a cubrir esas necesidades.

4. SOY RESPONSABLE DE MI VIDA Y ACEPTO LAS CONSECUENCIAS DE MIS ACTOS

Nadie puede juzgar a otro. Cada persona dirige su vida y se responsabiliza de todo lo que suceda en ella. Compartir esta responsabilidad con las demás personas es perder el control de sí mismo, de sus elecciones y de su proyecto de vida.

5. ME EQUIVOCO

Nadie es perfecto, tengo un margen de error que me permito, puedo enmendar mis equivocaciones, pero estoy expuesto, como cualquiera, a fallar. Aprendo de mis errores y me esfuerzo por no volver a cometerlos.

6. PUEDO HACER LO QUE QUIERO. LO QUE QUIERO, ESTÁ DETERMINADO POR LO QUE CONOZCO

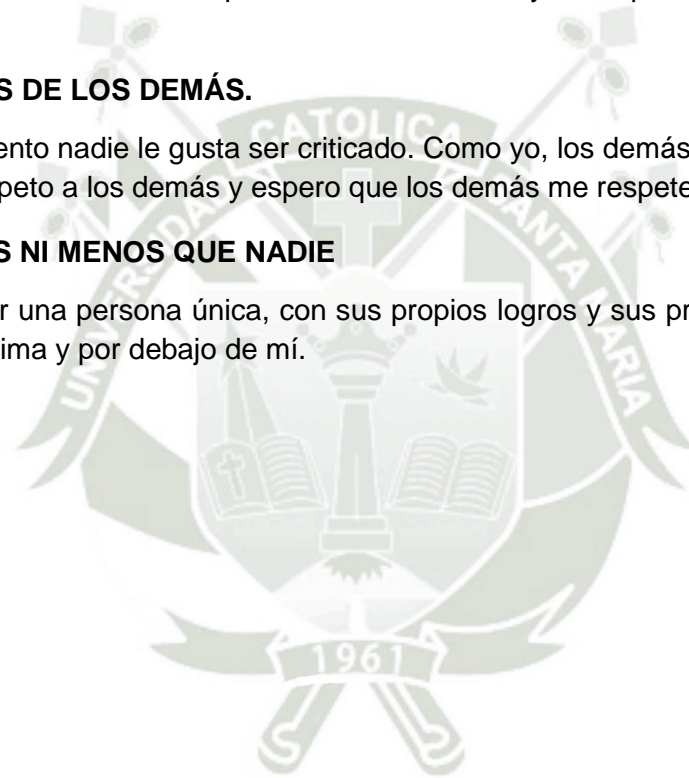
Mi libertad acaba cuando empieza la libertad de otra persona. Lo reconozco y lo acepto. Conozco mis limitaciones y mis derechos y obligaciones

7. NO CRITICO LAS DECISIONES DE LOS DEMÁS.

Cada persona elige su comportamiento nadie le gusta ser criticado. Como yo, los demás también se comportan de acuerdo a sus principios o a su modo de ser. Respeto a los demás y espero que los demás me respeten.

8. VALGO MUCHO. NO SOY MÁS NI MENOS QUE NADIE

Sé lo que valgo, me aprecio por ser una persona única, con sus propios logros y sus propios errores. Tengo mis oportunidades, pero siempre habrá alguien por encima y por debajo de mí.





SESION N° 9

SESION Nº 9 “Clima familiar: aprecio a la familia” TALLER GRUPAL⁷⁸

Objetivos

- 1.- Que los alumnos a identifiquen los puntos fuertes de sus familias.
- 2.- Que las familiar de los adolescentes expresen aprecio por su grupo familiar.

Meta

Que la familia se enfoque en las cualidades y características positivas de la familia y cada uno de sus miembros, sin importar la estructura familia

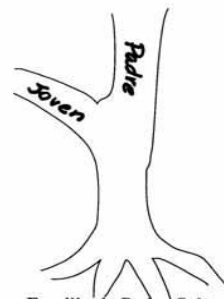
	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Ubicación en grupos: se pide a cada adolescente que se siente junto a sus padres para trabajar en equipo.			5 min
3.- Taller Grupal a) Para iniciar la actividad es importante resaltar que no hay una sola definición de familia y que todos los miembros tienen sus puntos fuertes.	Dinámica grupal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel bond ✓ Lápices ✓ Cinta adhesiva 	35 min

⁷⁸ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada “ Sesion III” presentada en el Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.

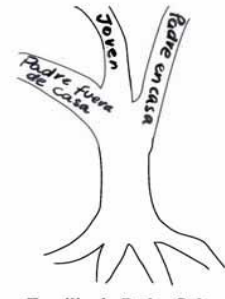
<p>b) Cada familia debe recoger lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La hoja de trabajo "Puntos fuertes de la familia". (Anexo 13). - Los rectángulos para toda la familia y los puntos fuertes de los abuelos. - Las hojas para los puntos fuertes de los miembros de la familia que están presentes. - Tijeras, marcadores y lápices adhesivos. <p>c) Se explica a cada familia con respecto al anexo 13 que las ramas son los adolescentes y sus padres y las raíces son los abuelos.</p> <p>Observaciones: Si otro adulto o adolescente vive con la familia, se puede agregar una rama para esa persona. Un abuelo puede ser el prestador primario de asistencia y se le debe asignar una rama principal.</p> <p>d) Se les da la siguiente indicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las hojas representan los puntos fuertes de un miembro de la familia. - El tronco del árbol representa los puntos fuertes de toda la familia que se deben escribir dentro de los rectángulos. - Las raíces representan los puntos fuertes de los abuelos que se deben escribir dentro de los rectángulos. <p>e) Se pide a las familias que comiencen con ramas para los miembros de la familia que están presentes y, si hay tiempo, pueden agregar posteriormente las ramas para los otros miembros de la familia. El trabajo final debe quedar como el (Anexo14)</p> <p>f) Finalmente se incentiva a las familias a decorar sus árboles con aves, luz solar, etc.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papelógrafo ✓ Pegamento ✓ Tijera ✓ Hoja de Trabajo "Diferentes árboles de familias" (Anexo 13) ✓ Hoja de trabajo "Árbol de familia completado" (Anexo 14) ✓ Hoja de trabajo "Puntos fuertes de la familia" (Anexo 15) ✓ Hoja de trabajo frase para cerrar el círculo para padres (Anexo 16) ✓ Hoja de trabajo frase para cerrar el círculo para adolescentes (Anexo 17) 	
<p>4.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos. Se pide a las familias que traigan su árbol de la familia y se reúnan en un círculo, con los adolescentes parados junto a sus padres.</p> <p>Se levanta el cartel de la frase de cerrar el círculo y se pide que cada padre responda.</p>			5 min

Anexo 13
Hoja de Trabajo “Diferentes árboles de familias”⁷⁹

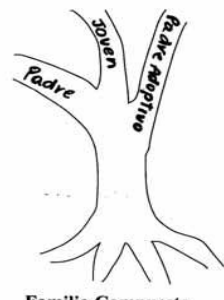
DIFERENTES ÁRBOLES FAMILIARES



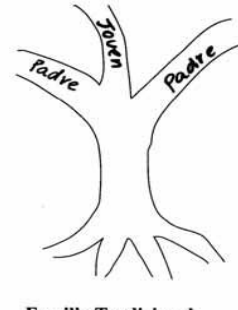
Familia de Padre Soltero



Familia de Padre Soltero



Familia Compuesta

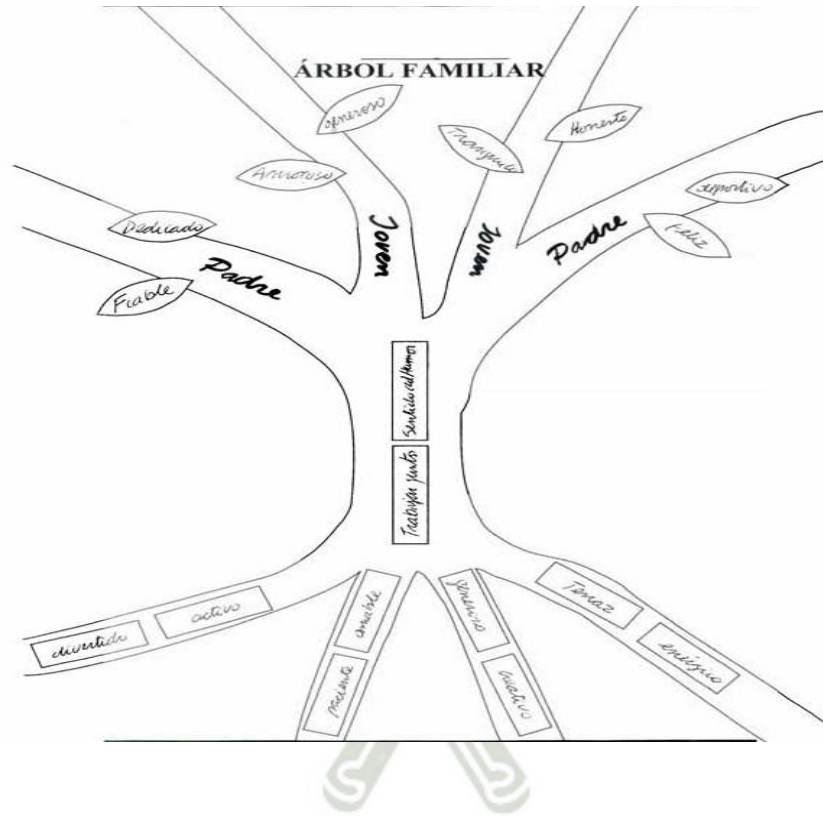


Familia Tradicional

⁷⁹ Fuente: Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.

Anexo 14

Hoja de trabajo “Árbol de familia completado”⁸⁰



⁸⁰ Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.

Anexo 15

Hoja de trabajo “Puntos fuertes de la familia”⁸¹

PUNTOS FUERTES DE LA FAMILIA

Todo el mundo tiene puntos fuertes, cosas que uno hace bien o características que los otros valoran y aprecian. Escoge puntos fuertes de esta lista o agrega los que tú consideres.

INSTRUCCIONES:

Escribe los puntos fuertes de los jóvenes y de los padres en las hojas del árbol, y la de los abuelos en los rectángulos. Pega las hojas en la rama apropiada y los rectángulos en las raíces correspondientes.

Sentido del humor	Servicial	Sagaz	Cooperativo	Responsable
Alegre	Bonita	Importante	Fuerte	Vivaz
Inteligente	Brillante	Tranquilo	Atlético	Afectuoso
Protector	Limpio	Respetuoso	Divertido	Buen compañero
Cariñoso	Alegre	Amistoso	Bondadoso	Agradable
Conciliador	Fiable	Agradable	Guapo	Imaginativo
Considerado	Buen cocinero	Solidario	Persistente	Comprensivo
Cariñoso	Sensible	Paciente	Honesto	Feliz
Buen oyente	Organizado	Activo	Juguetero	Encantador
Gracioso	Respetuoso	Confiable	Sereno	Pulcro
Capaz	Gracioso	Enérgico	Creativo	Muy trabajador

Elija algunos de los siguientes puntos fuertes de la familia para indicar los aspectos positivos de ella que exhibirá en el tronco de su árbol familiar.

Buenos para mostrar aprecio	Comparten las creencias espirituales	Buenos conversadores	Buenos oyentes	Sentido del humor
Se divierten juntos	Ayudan a los demás	Se dan tiempo para los demás	Se comunican entre sí	Interesados en la comunidad



⁸¹ Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.

Anexo 16
Hoja de trabajo frase para cerrar el círculo para padres⁸²

PADRE:

“Una virtud de mi hijo/a es que ...”

⁸² Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.

Anexo 17
Hoja de trabajo frase para cerrar el círculo para adolescentes⁸³

ADOLESCENTE:

“Una virtud de mi padre/madre es que ...”

⁸³ Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>.



SESION N° 10

SESION Nº 10 “Control de la Ira” TALLER GRUPAL⁸⁴

Objetivo

1.- Que los adolescentes, se familiaricen con el uso de autoinstrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que les provocan ira.

Meta

Demostrar a los alumnos, diferentes mecanismos para controlar la ira.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Ubicación en grupos: los alumnos voluntariamente se ubicaran en grupos		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartilla Nº 1: Registro de auto instrucciones (Anexo 18) ✓ Cartilla Nº 2: Hoja de representación de papeles de control de la ira. (Anexo 19) ✓ Cuaderno de trabajo ✓ Lapiceros 	5 min

⁸⁴ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada “Módulo III Control de la Ira” presentada en el Manual de Habilidades Sociales en adolescentes sociales. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima 2005
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>.

<p>3.- Taller Grupal</p> <p>a) El facilitador pide dos voluntarios para que representen la siguiente situación “Luis y Raúl discuten por demostrar que su equipo de fútbol es el mejor; de pronto Luis lo insulta diciéndole que es un idiota mal nacido”.</p> <p>b) Luego de la representación se hará la siguiente pregunta para el aula ¿Cómo creen que reaccione Raúl frente a este insulto?, ¿Qué pensará Raúl?, ¿Qué creen que sentirá Raúl?</p> <p>c) El facilitador, luego de las respuestas, preguntará si situaciones parecidas: ¿Suceden en el colegio o en su casa?, ¿Con qué frecuencia? Se solicitará ejemplos</p> <p>d) El facilitador explicará que éstas son situaciones donde la mayoría de los adolescentes pierden el control y terminan peleándose. Enfatizará lo conveniente que es identificar la causa de la ira preguntándose ¿Qué es lo que verdaderamente le causa la ira y lo lleva a perder el control? Y que cuando se realizan reflexiones, en momentos de serenidad, sobre situaciones que nos han originado u originan con frecuencia estados de ira, podemos arribar a pensamientos que, amenera de órdenes, podemos brindarnos nosotros mismos, con la finalidad de lograr un mejor Control en el momento que experimentemos la ira. A este tipo de pensamientos lo denominamos Autoinstrucciones.</p> <p>e) Se explicará a los escolares que las reacciones de ira pueden ser reducidas haciendo uso de las autoinstrucciones en los momentos en que se experimenta la sensación de ira. La función de estas autoinstrucciones será la de reemplazar aquellos pensamientos que, sin ningún análisis, esos momentos nos viene a la mente y que generalmente aumentan nuestra ira. Lo ideal es que empleemos estas autoinstrucciones con tal frecuencia, que lleguemos a hacer las nuestras y podamos aplicárnosla con el menor esfuerzo posible.</p>	<p>Dinámica grupal</p>		<p>35 min</p>
---	------------------------	--	---------------

<p>f) El facilitador entregará una copia del registro de autoinstrucciones (cartilla N° 1) a cada participante. Se preguntará a los escolares si consideran que decirse estos mensajes influirá en la emoción de la ira, pedir comentarios y ejemplos.</p> <p>g) El facilitador pedirá que se formen cuatro o cinco grupos y que elijan un secretario y un coordinador. A continuación se le entregará una copia, a cada coordinador, sobre diversas situaciones (cartilla N° 2). El objetivo es lograr un mejor control de la ira. Cada grupo decidirá qué mensaje autoinstructivo utilizará para cada situación. Puede utilizarse el registro de hoja de instrucciones o crear su propia autoinstrucción.</p> <p>h) Se solicitará a cada coordinador que, dirigiéndose al pleno del aula, de lectura a sus respuestas. Se reforzarán las ideas.</p>			
<p>4.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos. Se culminará explicando que así como nuestros pensamientos espontáneos pueden incrementar nuestra cólera, también darnos autoinstrucciones positivas pueden disminuir nuestras conductas de agresividad.</p>			5 min

Anexo 18
CARTILLA N° 1
REGISTRO DE AUTOINSTRUCCIONES⁸⁵

Instrucciones:

Intenta usar una de estas autoinstrucciones la próxima vez que sientas que te estás enfadando ¡Hazlos tuyos!

1. Mientras mantengas la calma, podrás controlar la situación.
2. Vamos a tomar las cosas sin exageración. No te salgas de tus casillas.
3. Piensa en lo que quieres conseguir.
4. No necesitas demostrarle nada a nadie.
5. No hay motivo para molestarse.
6. Busca las cosas positivas.
7. No permitirás que esto te moleste.
8. Probablemente no es feliz, por eso se muestra tan molesto.
9. No puedes esperar que la gente actúe como tú quieras.
10. Tus músculos están tensos. Es hora de relajarte.
11. Probablemente está buscando que pierdas los papeles ¡contrólate!
12. ¡Alto!. Respira hondo varias veces.
13. Intenta resolver el problema. Puedes tratar con respeto a esa persona.
14. Otros.....

⁸⁵ Manual de Habilidades Sociales en adolescentes sociales. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima 2005
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>.

Anexo 19
CARTILLA N° 2
HOJA DE REPRESENTACION DE PAPELES
DE CONTROL DE LA IRA⁸⁶

Instrucciones:

Escribe las situaciones siguientes y, después decide qué auto instrucciones de afrontamiento usarías en cada caso:

SITUACION N°1

Tu compañero se come tu refrigerio

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N° 2

Tu compañero (a) te insulta delante de tu enamorado(a)

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N°3

El profesor te acusa de copiarle y te quita el examen, no siendo cierto eso

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N°4

Tu hermano(a) se pone tu ropa nueva y la ensucia

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

⁸⁶ Manual de Habilidades Sociales en adolescentes sociales. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima 2005.
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>.

SITUACION N°5

Ves a tu enamorado (a) besándose con otro (a)

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N°6

Tu grupo de amigos te condiciona para que puedas continuar en el grupo, a que le demuestres que puedes tomar licor hasta embriagarte y a hacer uso de otras drogas.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N°7

Le informas a tu enamorado que estás embarazada y te dice que él no lo había previsto, que te dejará de ver y da por terminada la relación.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N°8

Tu enamorado te pone como condición tener relaciones sexuales para continuar como pareja.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N° 9

Vas a la tienda y el vendedor te dice que tus monedas son falsas y no te las devuelve.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SITUACION N° 10

En el microbús no te hacen caso y te dejan pasando tres cuerdas de donde tenías que bajar.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?



SESION N° 11

SESION N° 11: “Control de conductas agresivas” TALLER GRUPAL⁸⁷

Objetivos

- 1.- Que los alumnos reconozcan y reduzcan sus conductas agresivas mediante la técnica de la relajación.
- 2.- Que los alumnos refuercen sus conductas asertivas.

Meta

Aprender a manejar situaciones de agresividad

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Brindar el saludo correspondiente a los alumnos haciéndolos partícipes de la sesión. 2.- Ubicación en grupos: los alumnos voluntariamente se ubicaran en grupos		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas bond ✓ Lápices ✓ Adhesivo ✓ Pegamento ✓ Papelografo ✓ Anexo -Modelo de cuadro “situaciones de agresividad” ✓ Anexo – Historia de la Tortuga (relajación) 	5 min

⁸⁷ Fuente: Adaptación realizada en base a actividad denominada “Orientaciones para reducir las conductas agresivas”
www.academia.edu/.../ORIENTACIONES_PARA_REDUCIR_LAS_CON.

<p>3.- Taller Grupal</p> <p>a) Dar información breve acerca de cómo se manifiesta la agresividad- “Hablamos de agresividad cuando provocamos daño a una persona u objeto. La conducta agresiva es intencionada y el daño puede ser físico o psíquico. La agresividad se presenta generalmente en forma directa ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones,...) como verbal (insultos, palabrotas,...). Pero también podemos encontrar agresividad indirecta o desplazada, según la cual, la persona agrede contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, o agresividad contenida según la cual el/la niño/a gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración.</p> <p>b) Se formara grupos de 5 y se les brindara un papelografo, utilizando el modelo Anexo 20 “Situaciones de agresividad” donde reconocerán situaciones cotidianas y buscaran respuestas alternativas adecuadas socialmente para solucionar los problemas. Inducirán en el/la alumno/a pensamientos totalmente contrarios a los suyos habituales.</p> <p>c) Finalmente se expondrán las situaciones realizadas en grupo, se reconocerá la situación más cotidiana y se realizará Juegos de inducción a la tranquilidad. Para ello se aplica la” técnica de la tortuga” Anexo 21. <i>Esta técnica utiliza la analogía de la tortuga, la cual como bien se sabe, se repliega dentro de su concha cuando se siente amenazada.</i></p> <p>Es un juego colectivo en la clase en el cual los/as alumnos/as imaginan que son tortugas que se esconden en su caparazón, doblando y juntando los brazos a sus cuerpos inclinando la cabeza y cerrando los ojos. Relajan sus músculos para hacer frente a las tensiones emocionales.</p>	<p>Dinámica grupal</p>		<p>35 min</p>
<p>4.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.</p>			<p>5 min</p>

Anexo 20
SITUACIONES DE AGRESIVIDAD⁸⁸

SITUACION	SOLUCION ERRONEA	SOLUCION CORRECTA
Disputa por un balón	Empujones	Establecer turnos
Discusión sobre quien ganó el juego	Insultos	Escuchar los dos puntos de vista y pedir la opinión a alguien
Disputa por ocupar un determinado asiento en el aula	Empujones e insultos	Llegar a acuerdos de alternancia entre los compañeros o acatar las normas
Negativa a acatar alguna instrucción por ejemplo trabajar una actividad en equipo	Pegar	Colaborar de buen agrado
Enfado por cambiar de jugador a arquero en Educación Física	Berrinche	Aceptar el cambio sin hostilidad

⁸⁸ “Orientaciones para reducir las conductas agresivas” www.academia.edu/.../ORIENTACIONES_PARA_REDUCIR_LAS_CON.

Anexo 21

HISTORIA DE LA TORTUGA (RELAJACION)⁸⁹

“La pequeña Tortuga iba a la escuela cada día más contenta, y se introducía dentro de su concha cada vez que otros/as niños/as le pegaban, le insultaban, le rayaban en su hoja, o cuando ella se encontraba rabiosa, enfadada sin saber muy bien el motivo... Su profesora estaba muy contenta y le animaba a que lo siguiera haciendo y a veces le premiaba. Pero la pequeña Tortuga en ocasiones tenía sensaciones de enfado o rabia, o se encontraba mal después de que se metieran en su concha y aunque se quedara allí, no desaparecían. Ella quería ser buena llevarse bien con sus compañeros, obtener el premio que a veces le daban, pero los sentimientos de enfado a veces eran muy fuertes y le tentaban diciéndole “Pequeña Tortuga, por qué no le devuelves el golpe cuando el/la profesor/a no te está mirando y te quedas tan tranquila...” La Tortuga no sabía qué hacer, estaba muy desconcentrada, ella quería meterse dentro de su concha pero estos sentimientos de enfado la tentaban para hacerlo mal. Entonces recordó a la vieja y sabia Tortuga que la había ayudado hacía tiempo. Antes de ir a la escuela corrió a la casa de la enorme Tortuga, se lo contó todo y le preguntó qué podía hacer. Le dijo: “Tengo sentimientos de enfado en mi estómago después de meterme en mi concha. Los sentimientos me dicen que pegue pero yo no me quiero meter en líos, ¿qué puedo hacer para detener mis sentimientos de enfado?”

La Tortuga más sabia de las sabias, Tortuga de la ciudad, tenía la respuesta, sacudió por un momento su cabeza, se quedó un rato callada, y entonces le dijo a la pequeña Tortuga:” Cuando estés dentro de tu concha, relájate. Suelta todos tus músculos, y ponte en situación como si te fueras a dormir, deja que tus manos cuelguen, relaja tus pies, no hagas nada de fuerza con tu tripa, respira lenta y profundamente, deja ir todo tu cuerpo y los sentimientos de enfado también se irán... piensa en cosas bonitas y agradables cuando te estés relajando. Si no te sale yo le diré a tu profesor que te enseñe.”

A la pequeña Tortuga le gustó la idea. Al día siguiente cuando fue a la escuela se lo contó a su profesor todo lo que la vieja Tortuga le había enseñado. Cuando un compañero le hizo rabiarse se metió en su concha y se relajó, soltó todos sus músculos y se quedó un ratito fijándose cómo la tensión y los malos sentimientos desaparecían. La Tortuga se puso muy contenta, continuó consiguiendo más premios y alabanzas y al profesor le gustó tanto la idea que le enseñó a toda la clase.”

⁸⁹ Orientación para reducir las conductas agresivas. Historia de la Tortuga.

http://www.academia.edu/10003404/ORIENTACIONES_PARA_REDUCIR_LAS_CONDUCTAS_AGRESIVAS.



SESION N° 12

SESION Nº 12 “Cuando nos comprometemos” DINAMICA GRUPAL

Objetivo

- 1.- Que los alumnos evidencien la necesidad de respetar las diferencias de sus compañeros.
- 2.- Que los alumnos no participen en acciones de maltrato entre iguales.

Meta

Lograr compromisos para prevenir situaciones de bullying

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MATERIALES	TIEMPO
1.- Ubicación en grupos: los alumnos voluntariamente se ubicaran en el grupo de espectadores, agresores o victimas			
2.- Cada grupo redactará un compromiso para prevenir y evitar situaciones de bullying	Dinámica grupal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel bond ✓ Lapicero 	30 min
3.- Evaluación de la Jornada, conclusiones y compromisos.			5 min

BILIOGRAFIA

- 1.- Taller de Desarrollo Personal: Prevención selectiva. Chile 2011.
<http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/paso4/anexos/Anexo.4.28.pdf>
- 2.- Taller para adolescentes: Aprendiendo a aceptarnos. Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Madrid 1998
http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado5_5.pdf
- 3.- Taller de Resiliencia para Adolescentes. Subsecretaria de prevención y participación ciudadana. Mexico DF 2010.
<http://es.slideshare.net/mlylyan/taller-para-adolescentes-47413209>
- 4.- Manual de apoyo técnico para el taller Familias Fuertes. Programa familiar para prevenir conductas de riesgo en jóvenes. Organización Panamericana de la Salud. Washington 2006.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20fuertes.Manual%20de%20apoyo%20t%C3%A9cnico%20para%20el%20taller.pdf>
- 5.- Manual de Habilidades Sociales en adolescentes sociales. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima 2005
<http://es.slideshare.net/luisbruno3154/manual-habilidades-sociales>.
- 6.- Orientaciones para reducir las conductas agresivas
http://www.academia.edu/10003404/ORIENTACIONES_PARA_REDUCIR_LAS_CONDUCTAS_AGRESIVAS
- 7.- Banegas G.y Romero K. (2010) Técnicas de modificación conductual en la reducción de problemas de agresividad en niños de educación general básica. Ecuador.

VIII RECURSOS

- a) **Humanos** : 65 alumnos (32 en una sesión y 33 en la otra el responsable del programa, 2 asistentes
- b) **Materiales** : pizarra, plumones, cañón proyector
- c) **Financieros** : el programa tiene un costo de S/ 10 por alumno

IX DURACION

Fecha de inicio : 2015-09-01

Fecha de término : 2015-11-30

X CRONOGRAMA DE ACCIONES

SESIONES												
SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primera sesión	X											
Segunda sesión		x										
Tercera sesión			x									
Cuarta sesión				x								
Quinta sesión					x							
Sexta sesión						x						
Sétima sesión							x					
Octava sesión								x				
Novena sesión									x			
Décima sesión										x		
Decimo Primera sesión											x	
Décimo Segunda sesión												x

UNIVERSIDAD CATOLICA SANTA MARIA

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA



***RASGOS DE PERSONALIDAD Y UBICACIÓN SOCIOMETRICA
FRENTE AL BULLYING, EN LOS ADOLESCENTES DEL CUARTO
GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DE
LA SALLE AREQUIPA - AÑO 2014.***

Proyecto de Tesis Presentado por la Bachiller:
MARIA LUCIA DEL PILAR CORNEJO
GUTIERREZ-BALLON

Para optar el Grado Académico de:
MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

AREQUIPA – PERU
2014

I PREAUMBULO

El primer contacto con este tema, surge debido a la continua difusión que hoy en día, se da en los medios de comunicación, a diferentes situaciones de bullying ocurridas en nuestro país y en el mundo, muchas de las cuales con resultados fatales, lo que ha generado interés y el deseo de profundizar en este tema, que pareciera ser tan antiguo como difícil de manejar.

Luego de realizar la respectiva revisión bibliográfica nos percatamos que el estudio del tema no es nuevo, de lo cual damos cuenta, parcialmente, en los antecedentes investigativos de este documento, sin embargo, las investigaciones realizadas tienen un carácter netamente descriptivo, por lo cual esperamos que el presente trabajo aporte alternativas para poder prevenir este problema.

En este sentido, el tema del bullying puede ser tratado desde diferentes aristas, sin embargo decidimos trabajar en determinar si existe una correlación entre los estilos básicos de personalidad, los sentimientos y actitudes, las escalas comporta mentales y la situación sociométrica de los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa De la Salle, para luego concluir elaborando un programa de intervención que sirva, como protocolo para detectar y prevenir situaciones de bullying y determinar la manera como tratar dichos casos.

Se eligió trabajar con la Institución Educativa De la Salle, por existir mayor facilidad en la investigación; por tanto, consideramos que queda pendiente un trabajo experimental de aplicación del programa para determinar su éxito.

II PLANTEAMIENTO TEORICO

1. PROBLEMA

1.1. Enunciado del Problema

CUAL ES LA RELACIÓN ENTRE EL ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD, LOS SENTIMIENTOS Y ACTITUDES, LAS ESCALAS COMPORTAMENTALES Y LA UBICACIÓN SOCIOMÉTRICA FRENTE AL BULLYING, EN LOS ADOLESCENTES DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA SALLE – AÑO 2014.

1.2. Descripción del Problema

1.2.1. Campo, Área y Línea de Acción

- a. Campo : Ciencias Sociales
- b. Área : Psicología Educativa
- c. Línea : El Bullying en la adolescencia

1.2.2. Análisis de Variable

El estudio de investigación tiene dos variables:

VARIABLE	INDICADORES
<p>1.- Rasgos de Personalidad</p> <p>(Conjunto de características socialmente condicionadas e individualmente adquiridas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la Personalidad: (Es la organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su conducta y pensamientos característicos. Allport). - Sentimientos y Actitudes (Patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos y repertorio conductual que caracteriza a una persona y que tiene una cierta persistencia y estabilidad a lo largo de su vida de modo tal que las manifestaciones de ese patrón en las diferentes situaciones poseen algún grado de predictibilidad). - Escalas Comportamentales (Patrón de comportamiento que caracteriza a una persona)

<p>2.- Percepción de la situación de Bullying</p> <p>(Es la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones respecto al bullying).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agresión (Es la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones respecto a la agresividad en el bullying). - Víctima (Es la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones respecto a la situación de víctima en el bullying).
<p>3.- Situación Sociométrica</p> <p>(se ocupa de medir las relaciones interpersonales: desarrollo y organización del grupo y la posición de los individuos en él- Moreno J.L)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos populares (sujetos que reciben altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales) - Alumnos rechazados (sujetos que reciben altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, que violan las reglas sociales) - Alumnos ignorados (Sujetos con bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas). - Alumnos controvertidos (Sujetos que reciben puntuaciones extremas, tanto positivas como negativas).

1.2.3 Interrogantes Básicas

¿Qué rasgos de personalidad presentan los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle, año 2014?

¿Qué situación sociométrica ocupan los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle, año 2014?

¿Qué relación existe entre los rasgos de personalidad y la situación sociométrica frente al bullying, en los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa La Salle, año 2014?

1.2.4 Tipo y Nivel de Investigación

El Tipo de investigación es de campo

El Nivel es descriptiva – correlacional

1.3 Justificación

La razón por la cual se ha seleccionado el presente estudio, es gran actualidad y trascendencia del tema, dado que son frecuentes las noticias que dan cuenta de adolescentes víctimas de bullying por sus propios compañeros, situaciones que muchas veces tienen consecuencias fatales.

La relevancia científica del estudio se basa en la necesidad no solo de realizar un diagnóstico que determine la relación que existe entre el tipo de personalidad y la ubicación sociométrica de los adolescentes y el bullying, lo cual servirá para prevenir situaciones futuras y elaborar un programa de intervención que sirva de protocolo para actuar en dichas situaciones.

La relevancia humana de la presente investigación, está dada por la utilidad de determinar una correlación que permita prevenir situaciones futuras y elaborar un programa de intervención para los adolescentes que se enfrentan a situaciones de bullying, ya sea como agresores, víctimas o espectadores.

El estudio es pertinente porque a la fecha no existen trabajos que permitan intervenir, corregir y prevenir situaciones de bullying, lo cual genera que en la actualidad, dichas situaciones no sean adecuadamente tratadas en los colegios y por tanto tengan resultados muchas veces fatales.

El estudio es trascendente, debido al incremento de situaciones de bullying en nuestra ciudad y país, no habiéndose realizado un programa serio que permita a maestros intervenir en dichas situaciones.

La relevancia contemporánea del tema está dada por el hecho que aún no ha sido suficientemente abordado, dado que la mayoría de trabajos se han limitado a realizar diagnósticos de la situación, por tanto la utilidad del presente estudio radica en su aplicación eminentemente práctica preventiva y correctiva (programa de intervención).

2 MARCO CONCEPTUAL

2.1 La Violencia

2.2 Violencia Escolar

2.3 Concepto de Bullying

2.4 Definición de Bullying

2.5 Tipos de maltrato entre iguales (Bullying)

2.5.1 Maltrato físico

2.5.2 Maltrato verbal

2.5.3 Maltrato social

2.5.4 Maltrato psicológico

2.5.5. **EL CIBERBULLYING.**

2.6 Actores en el Bullying

2.7 Criterios para diagnosticar bullying

2.8 Conductas inadecuadas en las víctimas de Bullying

2.9 Conductas inadecuadas en agresores de Bullying

2.10 Conductas inadecuadas en los espectadores del Bullying

2.11 Factores que intervienen en el Acoso Escolar

2.12 Programa de intervención

2.13 Técnicas psicoterapéuticas

- 2.13.1 Técnica del disco rayado
- 2.13.2 Técnica del Banco de niebla
- 2.13.3 El método Pikas (preocupación compartida)
- 2.13.4 Aumento de la actividad física
- 2.13.5 Método de la relajación
- 2.13.6 Método de la inteligencia emocional.

2.14. La Sociometría

- 2.14.1 La Teoría Sociométrica de JL Moreno
- 2.14.2 El Concepto Tele en Moreno
- 2.14.3 Principales leyes sociométricas
- 2.14.4 Configuraciones individuales
- 2.14.5 El Status sociométrico

2 MARCO CONCEPTUAL

2.1 La Violencia

El fenómeno de la violencia trasciende la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a tres protagonistas, quien la ejerce, quien la padece y quien la contempla sin poder o querer evitarla⁹⁰.

La mayoría de las investigaciones sobre bullying toman como marco de explicación a la teoría ecológica. Bronfenbrenner postula una explicación ecológica del desarrollo de la conducta humana y nos permite entender la influencia tan grande que tienen los ambientes que rodean al individuo en su desarrollo. Este modelo teórico ha sido aceptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para trabajar el fenómeno de la violencia. Esta teoría plantea una visión más integra para comprender que el argumento de la violencia es una conducta aprendida en diversos niveles. Este autor considera al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y

⁹⁰ Tamar, Flavia. Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior el establecimiento escolar. PSYKHE 2005, Vol. 14, Nº 1, 211 – 225 Santiago de Chile 2005

estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene el uno al otro⁹¹

2.2 Violencia Escolar

Cuando hablamos de violencia escolar, nos referimos a situaciones frecuentes y comunes en nuestra realidad, así que lo primero que intentaremos establecer es cuándo se empezó a estudiar de manera sistemática este problema.

“El primer estudio sistemático se inicia en los países escandinavos a partir de un potente estudio longitudinal. De hecho, estos países han sido pioneros, tanto por lo que se refiere al estudio del fenómeno, a las herramientas diagnósticas, así como a la creación e instauración de programas de tratamiento y prevención en las escuelas, dichos estudios aún son una referencia obligada”.⁹²

A partir de los estudios de Olweus, otros países europeos inician investigaciones sobre la violencia escolar: el Reino Unido, Irlanda, Italia, Portugal. En Alemania, Holanda y la zona flamenca de Bélgica, el maltrato entre iguales se ha estudiado independientemente, pero se ha incorporado a una comprensión más amplia de la violencia en la sociedad y en la escuela. En Francia, debido a su propia problemática, el fenómeno de la violencia escolar se aborda desde la perspectiva general de los actos antisociales de los jóvenes⁹³

En el Perú, el tema ha sido recientemente tratado de manera sistemática, para lo cual tuvieron que existir casos emblemáticos, como un menor que quedó parapléjico por una golpiza de sus compañeros o la de un menor que en su cumpleaños sus amigos le prendieron fuego. De modo que consideramos que el estudio serio del Bullying es una necesidad en nuestra realidad, dado que sólo de esta manera podremos prevenir y manejar adecuadamente estas situaciones que se han vuelto comunes, sobre todo en la adolescencia.

⁹¹ Bronfenbrenner, citado por Ccoicca Miranda, Teófilo. Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del Distrito de Comas. Lima 2010. Pág. 7

⁹² Valadez Figueroa, Isabel, Violencia Escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Guadalajara 2008 pág. 14

2.3 Concepto de Bullying

Ahora bien, el término *bullying* proviene del vocablo inglés "*bull*", que significa toro. Se asocia este animal a una figura de fuerza y superioridad, que aparentemente se traduce en la circunstancia de poder ejercer un predominio sobre los demás⁹⁴.

Se ha señalado que el *bullying*, entonces, se caracteriza por una "*asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos (sic). Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, (...) social (tener más amigos, ser más popular), (...) en la edad, e incluso (...) en la red de contactos al interior del colegio (...)*".⁹⁵

El *bully* (vocablo que designa al agresor) justamente pretende provocar un efecto intimidatorio en la víctima, aprovechándose de su debilidad o timidez, de modo que ésta se vea amedrentada y deba seguir sufriendo las humillaciones, y además que no tenga valor para enfrentarlo o siquiera acusarlo⁹⁶.

Por eso suele hablarse indistintamente del *bully* como **matón**, aunque en estricto rigor el "matonismo" se define según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española como la "*conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror*", en circunstancias de que hay hipótesis más solapadas de *bullying* como las actitudes de exclusión.⁹⁷

El fenómeno de intimidación se conoce en el ámbito europeo y norteamericano como *Bullying*, que podía traducirse al castellano como intimidación, es decir una acción destinada a acobardar a otro, reducirlo a la pasividad produciéndole temor.

"La expresión "*bullying*", aplicada al ámbito de las relaciones que se producen al interior de los colegios y otros establecimientos educacionales, alude principalmente a la idea de acoso o maltrato entre estudiantes (niños y adolescentes). Se sostiene

⁹⁴ Alvarado, Christian y otros. informe: el bullying y sus implicancias Jurídicas. Santiago de Chile 2008, pág. 2

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ *Ibidem*

⁹⁷ *Ibidem*

asimismo por algunos que en vez de *bullying* es más correcto en nuestro idioma llamarlo **acoso y violencia escolar**, aunque -si bien en general se desarrolla dentro del colegio- igualmente puede extender sus alcances fuera de dicho espacio⁹⁸.

2.4 Definición de Bullying

Olweus define el maltrato entre iguales como un conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra una compañera/o de forma repetida y duradera con la intención de causarle daño⁹⁹. La definición establece el cumplimiento de determinados criterios para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato, tales como:

- “La existencia de desequilibrio de poder entre víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para hacerlo.
- La frecuencia y duración de la situación de maltrato, estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses.
- La intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa.
- La pretensión de causar daño¹⁰⁰.

Al respecto Avilés señala que llamamos Bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal¹⁰¹.

⁹⁸ Alvarado, Christian y otros. *Opus cit*, pág. 2

⁹⁹ Valadez Figueroa, Isabel. *Opus cit*, pág. 16

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ Avilés citado por Valadez Figueroa, Isabel. *Opus cit*, pág. 17

“A partir de lo anterior, el término Bullying no se refiere a agresiones organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente el mal mutuo, y, a los actos de vandalismo u otros comportamientos problemáticos que se podrían manifestar de una manera más o menos abierta en el entorno escolar. Sino que es un tipo de violencia que a menudo sólo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado, lo que Ortega llama la Ley del Silencio. Por eso es un tipo de violencia difícil de identificar y de diagnosticar en cuanto a su grado de gravedad, y por tanto también de eliminar”¹⁰².

“La eficacia del Bullying reside en el silencio del niño agredido ante sus padres o maestros; porque se siente descalificado y ridiculizado (cuando se le descalifica como “gordo”, “negro”, “bolita”, “Maricón”, etc.) por quien lo intimida, y siente vergüenza; lo que bloquea su posibilidad de hablar. La humillación resultante, asociada con la vergüenza acerca de la propia persona, constituye sentimientos destructivos o persecutorios que se registran con daños a la identidad, al niño y/o adolescente debe tolerar el ataque debido a que no puede eludirlo ni pedir ayuda. Puede comenzar por un detalle sin importancia como reprocharle alguna singularidad, ponerle un apodo o mote e ir pasando lentamente y de manera progresiva, si el entorno lo permite, a otros actos más graves (reírse, burlarse, aislarle, agredirle físicamente...), finalmente la persona asediada entra en una situación de la cual difícilmente puede salir sin ayuda externa. También influye en el silencio la necesidad del adolescente de identificarse con un grupo”¹⁰³.

Debemos preguntarnos, porque guarda silencio el niño que es acosado, puede ser vergüenza, falta de confianza, o lo que sería peor, la certeza de que si habla, las cosas no van a cambiar, por tanto los padres de familia y los centros educativos, deben priorizar la comunicación, para poder saber que sucede en el colegio con su menor hijo, si es víctima o agresor, debe tomarse una medida de inmediata.

¹⁰² Valadez Figueroa, Isabel. *Opus. cit.* pág. 17

¹⁰³ Valadez Figueroa, Isabel. *Opus cit* pág. 18.

“Los docentes, muchas de las veces están más preocupadas por la indisciplina o la violencia física, suponen que la “cargada” no es trascendente, y así se pierde la oportunidad de detectar la violencia encubierta, que además se complica con la “alianza tóxica víctima/victimario”. Por otra parte, denunciar el acoso y la intimidación no forma parte del imaginario social, como una forma de defender nuestros derechos.”¹⁰⁴

“Basilie considera que se podría pensar, que la dificultad por parte de padres, educadores y hasta de los profesionales, para detectar las conductas de Bullying de los chicos, estaría dada por el ocultamiento inconsciente de su propia participación en la intimidación y acoso a los que someten a sus hijos dentro de sus propios hogares, y con el cual luego los hijos se identifican.”¹⁰⁵

2.5 Tipos de maltrato entre iguales¹⁰⁶ (Bullying)

2.5.1 Maltrato físico: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo, estos pueden manifestarse mediante patadas, lapos, empujones, zancadillas o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad, como robar, romper, ensuciar y esconder cosas.

2.5.2 Maltrato verbal: conductas como insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros. Este es el tipo de maltrato que mayor incidencia ha demostrado en las investigaciones.

2.5.3 Maltrato social: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo, se le margina, se le ignora, se le hace el vacío.

2.5.4 Maltrato psicológico: son las formas de acoso que son más dañinas y que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante hay que considerar que todas las formas de bullying tienen un componente psicológico implícito.

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ Ccoicca Miranda, Teófilo. *Opus cit.* Pág. 21

2.5.5. EL CIBERBULLYING.

Ciertamente hoy en día, como hemos consignado, el *bullying* tiene múltiples modos de ejecución y, por lo tanto, es un concepto muy amplio que tiende a englobar prácticamente todas las formas de violencia o intimidación entre los alumnos de un colegio¹⁰⁷.

En el último tiempo, según habíamos anticipado, se han ido propagando entre los estudiantes nuevas expresiones de este fenómeno, destacando entre ellas el *ciberbullying*, como se denomina al comportamiento que podemos definir como la **manifestación del acoso escolar que se produce mediante plataformas virtuales**. Estos ataques pueden constituir delitos contra la indemnidad y la libertad de autodeterminación sexual, penados por la ley, tales como abusos sexuales, estupro o violación.¹⁰⁸

El Ciberbullying, permite no solo apararse en el anonimato, sino crea identidades irreales, a través de las cuales se encuentra no solo anonimato, impunidad, sino muchas veces la imposibilidad de eliminar las páginas a través de las cuales se insulta, mofa, difama etc.

2.6 Actores en el Bullying

Respecto a la violencia en el ámbito social de la escuela, las conductas de violencia escolar en sus diversas manifestaciones atentan contra la convivencia pacífica y armoniosa de los estudiantes. Es evidente que existe también violencia entre desiguales, esto es, entre profesores, alumnos, personal administrativo, padres; también hay violencia contra la institución y desde la institución. Bajo este panorama de conflictos entre estudiantes, los escolares que intervienen en estos actos de violencia se identifican en tres roles:

- ✓ Acosador
- ✓ Víctima
- ✓ Espectador o testigo.

¹⁰⁷ Alvarado, Christian y otros. *Opus. cit.*, pág. 2

¹⁰⁸ Alvarado, Christian y otros. *Opus cit.*, pág. 6

Esta relación trilateral se sostiene mediante “la ley del silencio” y la condena pública del delator¹⁰⁹.

“Este fenómeno de Bullying susceptible de producirse en el ámbito escolar, tiene como actores y víctimas a los propios alumnos, mediante acciones que son reiteradas y que rompen la simetría que debe de existir en las relaciones entre iguales, generando o favoreciendo procesos de victimización en quien es sujeto de violencia interpersonal. Los escolares, pueden y de hecho así sucede, verse involucrados en problemas de maltrato, dado que asisten a instituciones educativas en donde están juntos alumnos de diversos contextos sociales, de forma más o menos obligatoria, pero relativamente permanente, durante un período aproximado de 7 horas y que se ven obligados por las circunstancias a compartir escenarios, trabajos, o simples actividades”¹¹⁰,

“Para hablar de la conducta excesiva que caracteriza a alumnos detectados como agresivos hay que tener que diferenciarlos del comportamiento llamado Bullying. Las peleas entre iguales no siempre cumplen los requisitos de la definición de Bullying, no tiene que suponer una agresión repetida y malintencionada para producir daño en otro escolar, al que se percibe más débil, más bien, al contrario, estas peleas a las que se hace referencia son en respuesta a conflictos de intereses o también a provocaciones recibidas. En este caso, la respuesta agresiva, bien sea física o verbal, supone el empleo de estrategias dirigidas al logro del objetivo que representa un interés en relación con la resolución del conflicto. No suelen ser tampoco conductas dirigidas hacia un alumno en particular, más bien, al contrario, los alumnos agresivos suelen chocar con muchos de sus condiscípulos y con ello variar las condiciones del conflicto. Las peleas conllevan al reto de perder pero también la posibilidad de ganar y pueden definir el estatus del alumno. Estas peleas se dan entre alumnos de igual poder y con igual posibilidad de responde a ellas; las peleas suelen ser públicas, molestas, perturbadoras para los profesores y los compañeros, mientras que el Bullying es más insidioso y pasa desapercibido en muchos de los casos”¹¹¹.

Entonces podemos afirmar que el bullying depende de la tolerancia y la capacidad de manejo de estas situaciones, que tengan los menores, pues lo que para uno puede ser

¹⁰⁹ Ccoicca Miranda, Teófilo. *Opus cit.* Pág. 23

¹⁰⁹ Valadez Figueroa, Isabel, *Opus cit.* pág. 16

enteramente manejable e incluso propio de una broma, para otro menor puede ser motivo de conflicto, temor disociación, de allí la importancia de individualizar cada caso, para determinar cuando estamos frente al bullying y cuando frente al comportamiento “normal” de los menores.

“En consecuencia se hace necesario valorar y distinguir el problema de la victimización entre iguales de las malas relaciones entre compañeros de clase, aunque ambas tiene algunas características semejantes. Las malas relaciones son un problema más generalizado, que se presenta en todos y cada uno de los grupos de clase como arte del conflicto, entendiendo este como una situación de pugna entre dos o más personas, en las cuales existe un antagonismo motivado por la confrontación de intereses, en pocas palabras puede entenderse como una dificultad para conciliar ideas, representaciones, intereses, valores o formas de ver, de vivir o de entender el mundo. En muchas de las ocasiones el conflicto se acompaña de agresividad, cuando no hay un sistema de mediación”¹¹²

2.7 Criterios para diagnosticar bullying

Al respecto existen 3 criterios comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante casos de bullying. Según Piñuel y Omate (2009) estos criterios son:

- ✓ La existencia de una o más conductas de hostigamiento y violencia en la escuela.
- ✓ La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece, como no accidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar, en relación a aquellos que le acosan.
- ✓ La duración en el tiempo con el establecimiento de un proceso que va a ir consumiendo la resistencia del niño y afectando significativamente, en todos los aspectos de su vida (académico, familiar, afectivo, emocional)

¹¹² Valadez Figueroa, Isabel. *Opus cit* pág. 17

La presencia de estas tres características, acredita la existencia de un niño sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela o acoso escolar.

2.8 Conductas inadecuadas en las víctimas de Bullying

El bullying tiene consecuencias muy negativas para todos los involucrados; pero quien más sufre es la víctima. A continuación se citan las causas sobre las víctimas, recopiladas por Garaigordobil y Oñederra (2010):

- ✓ Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad
- ✓ Timidez, introversión, aislamiento y soledad
- ✓ Baja autoestima y bajo autoconcepto
- ✓ Síntomas de depresión y ansiedad.

El niño que sufre de bullying suele terminar aceptando que es un mal estudiante, un mal compañero, incapaz de valerse por sí solo. Y todo esto genera un sentimiento de culpa y afecta a su autoestima y por ende el autoconcepto que el niño se va formando de sí mismo en una etapa crucial de su desarrollo y maduración psicológica. De este modo, un niño normal o incluso brillante puede pasar a ser una sombra de lo que fue¹¹³.

2.9 Conductas inadecuadas en agresores de Bullying

Cada una de las partes involucradas en la conducta de agresión entre pares, parecen reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con la permanencia de esas conductas. Muchas son las investigaciones que se han realizado para analizar e identificar estas características del agresor y la víctima, con la finalidad de intervenir preventivamente con los alumnos que presenten ciertos perfiles de riesgo antes que se impliquen en un problema de bullying.

A continuación destacamos algunas conductas inadecuadas de los agresores en situaciones de bullying:¹¹⁴

- ✓ Agresividad

¹¹³ Ccoicca Miranda, Teófilo. *Opus cit.* Pág. 34

¹¹⁴ Ccoicca Miranda, Teófilo. *Opus cit.* Pág. 23

- ✓ Hostigamiento
- ✓ Intimidación
- ✓ Exclusión

2.10 Conductas inadecuadas en los espectadores del Bullying

Para Olweus (1993), la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas es el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Esta influencia puede ser de dos maneras. La primera, cuando se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. Y en segundo lugar, el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de las agresiones, lo que le impide que, aunque quiera ayudar a la víctima, no lo haga. Esta pasividad por parte de los compañeros favorece la dinámica bullying entre los escolares¹¹⁵.

En conclusión resumimos algunas conductas del bullying sobre los espectadores:

- ✓ Miedo
- ✓ Sumisión
- ✓ Desensibilización ante el dolor del prójimo
- ✓ Falta de solidaridad.
- ✓ Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos.

2.11 Factores que intervienen en el Acoso Escolar

a) Factores grupales o de contexto

En el año 2000 Garagordobil realizó en España una investigación contando con una muestra de 174 adolescentes de 12 a 14 años y encontró relaciones entre las cogniciones prejuiciosas y las conductas sociales negativas y un bajo autoconcepto social, familiar y total.

¹¹⁵ Ccoicca Miranda, Teófilo. *Opus cit.* Pág. 39

Los resultados del modelo indican que el retraimiento social y la ansiedad social predicen el autoconcepto social. Los alumnos más retraídos socialmente y con ansiedad social obtienen puntuaciones más bajas en autoconcepto social.

Por tanto se confirma que existen relaciones negativas significativas entre el retraimiento social, ansiedad social y autoconcepto social. Las puntuaciones en retraimiento social y ansiedad social predicen un bajo autoconcepto social¹¹⁶.

Este hecho coincide con otros estudios como los de Garaigordobil y Rudolph, que encuentran que adolescentes con alto autoconcepto muestran pocas conductas de retraimiento, de ansiedad y de ansiedad-timidez en las relaciones sociales.

Recientemente, Pérez y Garaigordobil, con una muestra de 135 alumnos y utilizando un análisis correlacional han puesto de manifiesto relaciones negativas entre las conductas sociales de apatía-retraimiento y ansiedad social con el autoconcepto. En definitiva estos resultados y los nuestros ponen de manifiesto que las conductas sociales de retraimiento social y la ansiedad social se asocian a personalidades con bajo nivel de autoconcepto social.¹¹⁷

La popularidad de los alumnos agresivos entre los compañeros de clases puede ser normal o estar por debajo de la media, pero lo más frecuente es que cuenten con el apoyo de al menos un número reducido de compañeros (cuando se tratan niños agresivos-acosadores o intimidadores). En los centros de Secundaria los agresores suelen ser menos populares que en los centros de Primaria.

b) Integración en el grupo de iguales y agresividad:

La organización de la convivencia social en la escuela y las normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. La escuela, como toda institución genera procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización; es lo que se ha denominado el “currículum

¹¹⁶ León, B. Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Estudios de Psicología*. Vol. 26, Núm. 002 págs. 359 -368, Recuperado el 2013-10-23 <http://redalyc.uaemex.mx>

¹¹⁷ *Ibídem*

oculto”, Está construido por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder en todos los sentidos y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar.

Así, en todo grupo, y por lo tanto también en una clase escolar, cabe distinguir tres dimensiones:¹¹⁸

- ✓ Estructura externa o formal, convivencial. Los vínculos que unen a los individuos están determinados por el rol o papel oficial que cada uno ocupa en el grupo.
- ✓ Estructura interna o informal, de origen espontáneo; está basada en las atracciones personales, sentimientos y preferencias.
- ✓ La realidad social, síntesis e interpretación dinámica de las dos anteriores

Entre las formas de organización social de las relaciones entre iguales en el aula se han destacados dos tipos:

- ✓ Las relaciones de tutoría, en las que el alumno adopta el papel de guía en relación con otro. Cuando el alumno actúa como tutor, trata de implantar entre las adquisiciones del compañero, objetivos puntuales de tipo social y académico, generalmente a través de la ejecución de tareas sobre contenidos tratados en clase y del feed back que emite, en forma de correcciones y reforzamiento social asociado a la acción¹¹⁹. Esta práctica además favorece al alumno tutor que afianza los contenidos, adopta responsabilidades e incrementa su autoestima.
- ✓ Las relaciones de colaboración, los compañeros tienen metas comunes, de tal forma que existe una correlación positiva entre los logros de los objetivos de uno y otros, el éxito de cada individuo está condicionado por el éxito del grupo, Así tienden a cooperar entre sí, para conseguir sus respectivos objetivos. Moreno señala cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social de los niños en el aula.
- ✓ Factores relativos al alumno: las habilidades sociales del alumno resultan el primer factor determinante de todo propósito institucional. Encontró que para los maestros, el 60% de los problemas que presentan los alumnos se deben a conflictos derivados

¹¹⁸ Cerezo, F. Variables de las personalidad asociadas en la dinámica del bullying en niños y niñas de 10 a 15 años. Revista electrónica Anales de la Psicología. Recuperado el 2013-10-23 <http://www.um.es/analesps/>

¹¹⁹ Moreno, My. Victimización escolar y clima socio familiar Volumen 12 Nº 4 págs. 661-670 recuperado el 2013-10-23 de [http:// www.psicothema.com/](http://www.psicothema.com/)

de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y sólo un 33% para los vinculados al rendimiento académico.

- ✓ Factores relativos al profesor, la participación del profesor en la integración del alumno puede producirse a través de una doble vía; adoptando una metodología y estilo de enseñanza que respondan a las necesidades del sujeto creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones, o facilitando las interrelaciones positivas entre alumnos mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo.
- ✓ Factores relativos a los compañeros, los compañeros influyen en la integración de cada individuo por la mayor proximidad física, el tiempo de contacto, la facilidad de identificación con iguales que tiene semejantes experiencia, necesidades y canales de comunicación.
- ✓ Factores relativos al entorno físico: la organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros.
- ✓ Existen factores que condicionan las actividades de participación y las relaciones sociales como son el tamaño de la escuela, del aula, la densidad del aula. Otro de los factores relevantes es la agrupación que el profesor realiza a la hora de organizar la clase.

Haciendo un análisis sobre los motivos que facilitan la interacción de los alumnos dentro del aula, encontramos las siguientes:

- ✓ Deseo de competencia, deseo de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado importante por los compañeros.
- ✓ Deseo de afiliación, que persigue la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.
- ✓ Deseo de poder, con capacidad efectiva de controlar a otras personas. Está relacionado con la incertidumbre cognitivo-emocional y pone de manifiesto la necesidad de una vivencia de seguridad.¹²⁰

¹²⁰ Hernández, E. Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la educación primaria. Pág. 232

c) Estatus en el grupo de iguales

El estatus sociométrico es la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social, en un grupo, es el grado en el que es aceptado o rechazado por sus iguales y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del adolescente. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo de su autoconcepto. Esto puede convertirse en un círculo vicioso, puesto que redundará en mayor número de conductas problemáticas y de rechazo. Por otra parte, ocupar una buena posición dentro del grupo puede suponer también una fuente de ayuda instrumental, apoyos y recursos.¹²¹

Dentro de este contexto surgirán diferencias de estatus entre los adolescentes. En este sentido, se puede observar que hay algunos que permanecen al margen del grupo: alumnos aislados y otros que son activamente rechazados: alumnos rechazados. La percepciones que tienen los adolescentes de sus compañeros de clase, les lleva a diferenciar entre adolescentes preferidos y adolescentes rechazados.¹²²

A partir del estatus social se han establecido los siguientes tipos sociométricos:

- ✓ Adolescentes populares: son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales, son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas. En ocasiones estos individuos son definidos como líderes, cosa que no siempre es así.
- ✓ Adolescentes rechazados: tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo, se sitúan aproximadamente entre el 10 y 15% de los adolescentes
- ✓ Adolescentes ignorados: son adolescentes que sociométricamente se caracterizan por sus bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas. Reciben

¹²¹ Cerezo. *Opus cit.*

¹²² Hernández, *opus cit.*

poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan por su timidez. Tienen a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, aceptables, aunque de una forma aislada.

- ✓ Adolescentes controvertidos; reciben puntuaciones extremas, tanto positivas como negativas, son el grupo más reducido, aproximadamente el 5%. Se trata de alumnos que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas. Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos. Probablemente se comportan aproximadamente dentro de su propio grupo de amigos, pero actúan de modo más agresivo y negativo hacia otros compañeros.¹²³

Evidentemente a los grupos anteriores habría que añadir un grupo de alumnos de estatus promedio y que sería el más numeroso en los grupos de iguales.

d) Factor Familiar:

El contexto familiar tiene una fundamental e indudable importancia en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura de la dinámica de la familia, los estilos educativos de padres y madres, las relaciones con los hermanos, son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales¹²⁴.

e) Factor Social:

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por

¹²³ *Ibidem*

¹²⁴ *Ibidem*

ejemplo los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas. No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos, socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un papel importante en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar la problemática del maltrato entre iguales.¹²⁵

g) Factores de riesgo individual

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores o agresoras se comporten de forma violenta con sus compañeros. Estas características como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno de bullying, pero no pueden aceptarse como causas únicas de maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas particularidades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

2.12 Programa de intervención

La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, pedagógica, psicológica, y sin que haya un total consenso, hay una referencia más común a lo psicopedagógico, para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general .

La concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige; diferentes autores han aportado una propuesta de principios en la

¹²⁵ Aviles, J. La Intimidación y el maltrato en los Centros escolares. Recuperado el 2013-10-23 de <http://club.telepolis.com>

acción psicopedagógica¹²⁶ como principio de prevención, principio de desarrollo y principio de acción social.

2.13 Técnicas psicoterapéuticas

La **psicoterapia** es un proceso de comunicación entre un psicoterapeuta (es decir, una persona entrenada para evaluar y generar cambios) y una persona que acude a consultarlo («paciente» o «cliente») que se da con el propósito de una mejora en la calidad de vida en este último, a través de un cambio en su conducta, actitudes, pensamientos o afectos.

Existen muy diversos marcos teóricos para ello, ejemplos de ellos:

- Rediseñar la funcionalidad de las [conductas](#) ([Modificación de conducta](#)).
- La interpretación que hacemos de la realidad ([Terapia cognitiva](#), ejemplo de terapia cognitiva es la corrección de [Distorsiones cognitivas](#) ([Aaron T. Beck](#))).
- «Consejo no-directivo» desde la [Psicoterapia centrada en el cliente](#) de [Carl Rogers](#): que según su obra se postula mediante dos teorías de la personalidad en el proceso terapéutico, en torno al sí-mismo (o self).

A cada una de estas concepciones, para cada una de las escuelas o corrientes, se las llama en conjunto «psicoterapia». Además, el término psicoterapia no presupone una orientación o enfoque científico definido, siendo considerado denominativo de un amplio dominio científico-profesional especializado, que se especifica en diversas orientaciones teórico-prácticas¹²⁷.

2.13.1 Técnica del disco rayado

Es una estrategia asertiva que trata de repetir el mismo argumento una y otra vez, de forma paciente y tranquila. Repetir el propio punto de vista, sin entrar en las provocaciones que

¹²⁶ Henao López, Gloria Cecilia. ¿Qué es la intervención psicopedagógica? Definición, principios y componentes. Medellín 2006.

¹²⁷ Psicoterapia. <http://es.wikipedia.org/wiki/Psicoterapia>. Recuperado 2013-10-16

pueda hacer el otro. Por ejemplo: - “Te entiendo, pero yo no lo hago...” - “Te entiendo, pero yo no lo hago...”¹²⁸

2.13.2 Técnica del Banco de niebla

Es otra estrategia asertiva mediante la cual se le da la razón a la otra persona, pero evitando entrar en mayores discusiones. Se le transmite, en un tono de voz calmado y convincente, que lleva parte de razón en lo que dice. Mostrarnos de acuerdo en lo posible. Dar la razón al otro en lo que pueda haber de cierto en sus críticas, sin entrar en discusiones. Por ejemplo: - “Sí, es posible que tengas razón”... - “Pues sí, casi siempre...” - “Veo que estás muy molesto conmigo”. Una vez rebajada la tensión, podremos exponer en forma empática nuestro punto de vista.¹²⁹

2.13.3 El método Piskas (preocupación compartida)

El método de Anatole Piskas ha sido muy utilizado para disuadir a la persona o grupo agresor de su ataque hacia un compañero/a. Se trata de una serie de entrevistas con el agresor, los espectadores y la víctima de forma individual, en las que se intenta crear un clima de preocupación mutua o compartida con el fin de acordar estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El objetivo de la intervención es conseguir que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación que en que todos viven y se comprometan a realizar una serie de acciones que mejoren su situación social.¹³⁰

2.13.4 Aumento de la actividad física

Cuando nos deprimimos nuestros movimientos se hacen más lentos, hablamos con mayor lentitud y es como si nuestra vida pasara en cámara lenta. Estos movimientos corporales

¹²⁸ Facundo Pino, Israel. Estrategias Asertivas para afrontar las discusiones. <http://www.radioangulo.cu/columnistas/el-psiquiatra-y-tu/21957-variadas-tecnicas-y-estrategias-para-mejorar-la-asertividad.html> 2012- Recuperado 2013-10-16

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ El Método Piskas . <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/Texto/Anexos/Almcn/08-Pikas.pdf>. Recuperado 2013-10-23

son registrados por el cerebro que no hace sino reforzar la depresión. Así, hacer actividad física puede ayudar a romper este círculo vicioso¹³¹.

2.13.5 Método de la relajación

La tensión muscular es uno de los componentes de la ansiedad. Se trata de un mecanismo generalmente automático e involuntario, pero que podemos aprender a controlar voluntariamente, igual que la respiración o los pensamientos.

La tensión y la relajación son estado del organismo que corresponden a dos partes del sistema nervioso autónomo: el simpático y el parasimpático, cuando estamos nerviosos, asustados, enfadados, etc., nos hayamos bajo el control del sistema simpático. Es el llamado sistema de alarma, lucha, huida o emergencia. Su activación implica una serie de cambios fisiológicos entre los que se incluye la tensión muscular

Como la tensión muscular forma parte de la reacción de ansiedad, y la relajación muscular forma parte de la reacción de relajación, podemos avanzar desde la ansiedad hacia la relajación, centrándonos a cambiar la tensión muscular por la relajación muscular¹³².

2.13.6 Método de la inteligencia emocional.

El método de Anatole Pikas ha sido muy utilizado para disuadir a la persona o grupo agresor de su ataque hacia un compañero/a. Se trata de una serie de entrevistas con el agresor, los espectadores y la víctima de forma individual, en las que se intenta crear un clima de preocupación mutua o compartida con el fin de acordar estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El objetivo de la intervención es conseguir que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación que en que todos viven y se comprometan a realizar una

¹³¹ *Ibidem*

¹³² Roca, Elia. Técnicas para manejar la ansiedad. www.cop.es/colegiados/PV00520/. Recuperado 2013-10-23

serie de acciones que mejoren su situación social: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.

El método de Anatole Pikas ha sido muy utilizado para disuadir a la persona o grupo agresor de su ataque hacia un compañero/a. Se trata de una serie de entrevistas con el agresor, los espectadores y la víctima de forma individual, en las que se intenta crear un clima de preocupación mutua o compartida con el fin de acordar estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El objetivo de la intervención es conseguir que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación que en que todos viven y se comprometan a realizar una serie de acciones que mejoren su situación social¹³³

2.14. La Sociometría

La sociometría es el estudio de los rasgos psicológicos de los grupos sociales mediante el análisis matemático de las preferencias y rechazos entre los miembros del grupo, para deducir modelos de interrelación. El primer texto sociométrico lo publicó J. L Moreno en 1934 con el título "Who shall survive? A New Approach to the problem of human relationships (Beacon. N.Y: Beacon House)¹³⁴

2.14.1 La Teoría Sociométrica de JL Moreno

La teoría sociométrica está muy relacionada con la figura carismática de su creador. J. L Moreno, fundador de la Sociometría, se educa en la Viena de finales del siglo XIX. Rumano de nacimiento (1889) y de origen judío sefardí, vive su infancia y juventud en Viena, donde estudia medicina. Incomprendido en Europa, emigra a EE.UU. (1925), extendiéndose la influencia de sus concepciones en el {ámbito de la Psicoterapia grupal, el Psicodrama y la Sociometría. Muere en Becon, NY, en 1974.

¹³³ Curana, Agustín. Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. Madrid 2005.

¹³⁴ Cornejo, José Manuel. Análisis Sociométrico. Barcelona 2010

2.14.2 El Concepto Tele en Moreno

El Tele es el conjunto de atracciones y rechazos socio-afectivos que posee cada átomo social. Puede considerarse como la unidad de relación de un sujeto respecto de otros en términos positivos o negativos, de aceptación o de rechazo. Percepción empática y transferencial de una persona por otra, que incide en el establecimiento de los lazos sociométricos.¹³⁵

2.14.3 Principales leyes sociométricas

- a) Ley de la gravitación: los grupos humanos forman una unidad orgánica y social. Las diferentes partes de esta unidad se sienten atraídas o rechazadas entre sí por distintas tendencias y fuerzas.
- b) Ley sociodinámica: dentro de cada grupo, las elecciones se distribuyen de forma desigual entre los miembros del grupo. Estas se acentúan cuando mayor es el grupo.
- c) Ley del átomo social: a medida que los integrantes de los grupos proyectan entre sí sus emociones, aparecen pautas de atracciones y de rechazos que permanecen relativamente constantes dentro del grupo. El átomo social es el individuo tomado como nodo de la red de interrelaciones.¹³⁶

2.14.4 Configuraciones individuales

- ✓ Popular: sujeto que recibe muchas elecciones de los demás.
- ✓ Estrella: sujeto que recibe un gran número de elecciones de los demás miembros del grupo en todos los criterios utilizados.
- ✓ Líder sociométrico: sujeto que con mayor economía se comunica con todos los miembros del grupo a través de las cadenas de difusión que se forman en el grupo. Es el que tiene mayor capacidad de influencia en el grupo, por estar mejor comunicado o a menor distancia para comunicarse o influir sobre los demás miembros del grupo.

¹³⁵ Ibídem

¹³⁶ Ibídem

- ✓ Eminencia Gris: sujeto elegido por una figura popular del grupo, pero que es ignorado o incluso rechazado por los demás miembros del grupo.
- ✓ Aislado: sujeto que emite muy pocas o ninguna elección y recibe pocas o ninguna elección por parte del grupo.
- ✓ Ignorado: sujeto que emitiendo un número promedio de elecciones, recibe muy pocas o ninguna elección por parte del grupo.
- ✓ Olvidado: sujeto que no recibe ninguna elección.
- ✓ Desatendido: sujeto que emitiendo muchas elecciones, recibe en contrapartida muy pocas elecciones de los demás.
- ✓ Rechazado: sujeto que recibe muchos rechazos del grupo. Puede distinguirse entre rechazado y parcial y rechazado integral. El primero recibe más rechazos que elecciones, mientras que el segundo únicamente recibe rechazos.
- ✓ Solitario: sujeto que no emite ninguna elección, aunque puede ser elegido¹³⁷.

2.14.5 El Status Sociométrico

Uno de los problemas que ha llamado particularmente la atención de los primeros sociómetros, es el del status sociométrico y de los factores psicosociales a los que está ligado. Dichos sociómetros se preguntaron en qué se diferencia un “líder” (o un sujeto popular), un aislado, un excluido y un sujeto medio. Estas investigaciones se multiplicaron y dieron origen a una literatura que parece haber congestionado ciertos números de la revista *Sociometry*¹³⁸.

El estudio del “liderazgo” ha llegado a sobrepasar ampliamente el marco de la sociometría y ha sido objeto de trabajos intensivos merced a sus posibilidades de aplicación en campos tales como la industria y el ejército. Debemos señalar que a menudo se ha confundido al líder con el individuo popular. De hecho estas expresiones no son sinónimas, ya que el término no “popular” tiene un sentido más restringido; si bien un líder es siempre popular, un individuo popular no necesariamente es un líder, es decir, un conductor de grupo. Desde

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ Bastin, George. *Los Test Sociométricos*. Kapelusz. Buenos Aires. 1966, pág. 108.

el punto de vista sociométrico la matriz tiene gran importancia y la técnica establece claramente la diferencia.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

3.1 Miguel Oliveros y otros, en la ciudad de Lima, en el año 2008, abordaron el tema “Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primera en el Perú”, cuyo objetivo fue conocer la incidencia, respuesta de los compañeros de clase, padres, maestros y amigos al enterarse de la agresión. Se efectuó un estudio de la violencia escolar (bullying) en colegios nacionales y privados de primaria en Ayacucho, Cusco, Junín y Lima Este. El estudio transversal se desarrolló en una muestra de 916 escolares, se usó un cuestionario validado con 30 ítems, 29 de ellas cerradas. En el análisis estadístico se usaron métodos bivariados y de regresión logística. Se obtuvo como resultado que la incidencia de bullying fue de 47%. El 34% de los agredidos no comunica a nadie la agresión. A un 65% de los compañeros no les interesa defender a las víctimas. Alrededor de 25% de maestros y padres no reaccionan ni protegen a la víctima, permitiendo que este proceso continúe. De este estudio se desprende de la siguiente conclusión¹³⁹: Se recomienda diseñar instrumentos para estudios de profundidad y favorecer la comunicación de las víctimas a romper la Ley del Silencio.

3.2 Teófilo Ccoicca Miranda, en la ciudad de Lima, en el año 2010, aborda el tema: “BULLYING y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas”, cuyo objetivo fue establecer la relación entre bullying y funcionalidad familiar en los alumnos de la Institución Educativa “EE.UU.” del Distrito de Comas. Se analizó la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar, en una muestra de 261 escolares del nivel secundario (131 mujeres y 130 varones), del Distrito de Comas. La investigación asume un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el Autotest Cisneros y el Apgar familiar. El nivel de bullying acumulado es de 58,3%. El bullying hallado según género es de 56% para

¹³⁹ <http://revistas.concytec.gob.pe> Recuperado 2013-10-23

varones y el 64,3% para mujeres. La modalidad más frecuente es poner apodosos 20,3%. Los niveles de funcionamiento familiar evidencian que el 32,5% presenta una buena función familiar, el 42,9% una disfunción leve, el 16,4% una disfunción moderada y el 8% una disfunción grave. También se halló que existe una correlación negativa débil entre acoso escolar y funcionalidad familiar ($-0,198$ $p < 0,01$). La correlación por género entre las dos variables reportó un índice de $-0,221$ $p < (0,011)$ para mujeres y $-0,161$ $p < 0,068$ para varones, evidenciando la existencia de una correlación negativa débil. Y la correlación por lugar de origen de los escolares de la muestra reportó una correlación positiva débil de $0,189$ con una $p < (0,002)$

De esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones¹⁴⁰

- En base a los datos de las investigaciones nacionales, no se puede precisar, si este fenómeno está en aumento o disminuyendo. Sin embargo los resultados hallados, en esta investigación permiten afirmar que los porcentajes de niños y niñas víctimas de bullying son del 58.3%.
- El bullying, es un fenómeno multiforme, ya que su manifestación adquiere diversas formas de realización. Los resultados hallados en la investigación corroboran estas afirmaciones.
- Las investigaciones revisadas, señalan que los modelos de crianza y sistemas familiares son factores de riesgo para la generación de conductas hostiles por parte de los alumnos. En este sentido, los datos hallados en esta investigación evidencian que el 8% de la muestra de estudio proviene de familias disfuncionales.
- También es pertinente considerar la influencia del factor familiar en lo relativo a falta o ausencia de comunicación, ya que los datos obtenidos en esta investigación indican porcentajes no alarmante; pero sí,

¹⁴⁰ <http://www.observatorioperu.com> Recuperado 2013-10-23

significativos de las carencias en las áreas de adaptación, participación, ganancia, afecto y recursos.

- Las diversas investigaciones, señalan también que los niveles de bullying son mayores siempre entre los varones. Según los datos hallados en esta investigación, los resultados contradicen estas afirmaciones, ya que los niveles de bullying hallado según género es de 64,3% para las mujeres y el 56% para los varones.
- Los resultados de esta investigación evidencian que existe una correlación negativa débil entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de la muestra, evidenciando que los niveles altos de bullying, se deben a niveles bajos de funcionalidad familiar.
- Los resultados sobre la relación entre bullying y funcionalidad familiar, según género no evidencian diferencias significativas, por lo que asume que tanto varones y mujeres que vienen de familias disfuncionales están más propensos a ser víctimas o agresores.
- En cuanto a los resultados obtenidos sobre la relación entre bullying y funcionalidad familiar, según el lugar de origen, datos indican una relación positiva débil, por lo tanto es probable que los niños o niñas que son de provincia sean más vulnerables a ser víctimas de bullying.

3.3 Andrés Gálvez-Sobral, en Guatemala, en el año 2010, realizó una investigación titulada “Bullying: la percepción de los futuros docentes en Guatemala”. La presente investigación de carácter cualitativo, se llevó a cabo a finales del 2010, con grupos focales conformados por estudiantes de los últimos años de magisterio en Guatemala. El objetivo fue conocer la perspectiva de estos docentes en formación sobre el fenómeno del Bullying desde dos puntos de vista: estudiantes y próximos docentes. Dentro de los hallazgos se encontró que de los cinco grupos, tres conocían sobre el Bullying y que únicamente uno lo había

aprendido como parte de la malla curricular. Se evidenció el mito más común dentro del fenómeno: “las víctimas son escogidas por sus atributos” y con un diagrama y matriz de doble ingreso, se evidenció la complejidad del proceso que produce el Bullying dentro de un aula.

De esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones¹⁴¹

- El bullying es un fenómeno social, muchos indicadores parecen mostrar que es la forma de violencia más común en las sociedades. Al pensar en la escuela como el lugar en el cual la sociedad deposita la responsabilidad de amar las próximas generaciones de ciudadanos, se pueden percibir las graves consecuencias para el país si no se aborda el tema de forma directa. Es importante que los padres de familia lo exijan, que los docentes le den importancia, que las autoridades lo pongan a la mesa y se desarrollen políticas para prevenir y contrarrestar el acoso escolar.
- Cómo principal cambio está el maestro, muchas veces se abusa de la figura del docente y se le achacan los males del estado educativo del material, tiempo, remuneración, incentivos, entre otros) adecuadas para que pueda desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es la obligación de cualquier adulto en cualquier parte del mundo, proveer a los niños de un ambiente seguro, propicio, de respeto y libre, por tanto, evitar el acoso escolar es una responsabilidad indiscutible que se debe asumir en la carrera docente.
- No atender al agresor, puede ser una de los mayores errores para la sociedad. Entendiendo cómo el fenómeno se desarrolla a lo largo de la escolaridad y el desarrollo psicosocial de los estudiantes, puede verse una consecuencia muy negativa para cualquier sociedad. Se dice que el Bullying es más frecuente en los alumnos de escolaridad temprana, en donde generalmente el agresor es considerado líder del grupo y popular, pero con el paso del tiempo, el fortalecimiento de las relaciones, la experiencia de vida y el desarrollo de la empatía, los grupos de alumnos van rechazando poco a poco las actitudes de agresión, por lo tanto, los

¹⁴¹ <http://www.researchgate.net/> Recuperado el 2013-10-23

agresores se van aislando del grupo. El Problema es que al sentirse rechazados tienden a reunirse y expresar su frustración como grupo. Lo crítico de la situación, son las consecuencias que pueden tener esas agrupaciones de agresores a largo plazo y fuera del centro de estudio.

- Es vital para Guatemala que el Currículo de formación inicial docentes se lleve a cabo en su totalidad. Se necesita que exista capacitación para docentes de todo el país con estrategias prácticas orientadas específicamente a la competencia de fomentar un ambiente afectivo adecuado en el aula a través del uso de diferentes metodologías y estrategias”.

3.4 Delphoeduca, en Chile, en el año 2009, realizó una investigación titulada “Estudio de Percepción de Bullying en Chile” cuyo objetivo fue conocer la dimensión del fenómeno del Bullying en colegios de Chile, desde la perspectiva de los educadores. El estudio cuantitativo, que usa como instrumento de recolección de la información un cuestionario estructurado, aplicado vía internet, arriba a las siguientes conclusiones¹⁴²:

- El bullying o acoso escolar, es una realidad en Chile y se debe actuar oportunamente para evitar males mayores.
- La familia y convivencia escolar inciden en Resultados Académicos, la falta de participación de la familia en el proceso educativo y los conflictos entre alumnos son los problemas que a juicio de los educadores tendrían mayor impacto en la calidad de la educación. Secundariamente, se menciona la capacitación de los profesores y su sobrecarga de trabajo.
- La convivencia escolar está más deteriorada en los colegios municipalizados, los no católicos, los de alta matrícula, los de nivel socioeconómico bajo y los del norte del país, que es donde, a juicio de los educadores, la convivencia escolar sería peor y habrán presenciado casos de bullying con mayor frecuencia.
- Los Docentes detectan mejor, que otros estamentos del colegio, la calidad de la convivencia escolar, dentro de las diferentes funciones que

¹⁴² <http://www.calameo.com/books/000625062361d8aa4dbca>. Recuperado el 2013-10-23.

desempeñan los educadores en los colegios, son los profesores quienes perciben una peor convivencia escolar, lo que indicaría que el contacto directo con los alumnos les permite una mayor y mejor conocimiento de la situación, y por otro lado indica que a nivel directivo el problema del acoso escolar podría estar peligrosamente subvalorado.

- El rendimiento y la convivencia escolar presentan correlación positiva, los resultados académicos estarían fuerte y directamente relacionados con la convivencia escolar, encontrándose que en los colegios de con resultados SIMCE de nivel avanzado, la convivencia escolar es sustantivamente mejor que en los colegios cuyo resultado es intermedio y a su vez éstos superan la evaluación de convivencia escolar que hacen los educadores de colegios de bajo rendimiento académico, o nivel inicial.
- El bullying como tal, efectivamente existe en nuestras escuelas y colegios, existiendo entre los educadores un claro conocimiento y acuerdo del significado del término bullying, una quinta parte de ellos declara que ha presenciado casos de él en su práctica profesional, indicándonos que no es un tema ajeno a nuestra realidad.

3.5 Rogelio Muñoz Orellana y otros, en España en el año 2010 elaboró “el proyecto de actuación e intervención en caso de acoso escolar, en nuestro Centro Educativo”¹⁴³, el cual tiene como objetivo acercarse a este fenómeno en un proceso de reflexión, información, formación y planificación, como conclusión sostiene que el fenómeno del acoso escolar o bullying es muy común en cualquier entorno escolar público o privado, en el mundo rural y en el urbano y entre chicos y chicas, etc. Es responsabilidad de toda comunidad educativa abordarlo en justo término y no dar la espalda a la realidad. Sin olvidar que este tipo de maltrato, y en estos casos a niños y adolescentes, destruye la autoestima y la confianza, provoca un sufrimiento desmesurado y destruye a la persona. Los alumnos y las alumnas tienen derecho a sentirse a salvo en los centros escolares, es un derecho democrático.

¹⁴³ <http://www.observatorioperu.com/> Recuperado el 2013-10-23.

3.6 María Isabel Toledo Jofre, en el año 2009 realizó la investigación en Chile, titulada “Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes” cuyo objetivo fue establecer las relaciones entre intimidación, clima escolar y rendimiento de los estudiantes. Se propone un estudio cuantitativo transversal, sobre una muestra de estudiantes que durante el año 2008 cursen 7° básico y 2do medio. Se aplicarán un cuestionario sobre intimidación construido en base a Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (OBVQ) y School Environment Scale. Como medida del rendimiento escolar se utilizará las notas promedio de cada estudiante y se utilizará la prueba SIMCE del año 2008 como indicador de rendimiento académico de los estudiantes. La intimidación está presente en los establecimientos educacionales independientemente de su dependencia y no presenta variaciones significativas en relación al género. Su prevalencia en 5° básico es mayor a los referentes internacionales y disminuye en 3° medio, pero no desaparece. La relación entre intimidación, clima escolar y rendimiento se comporta de forma diferentes entre los estudiantes de 5° básico y 3° medio. Para 5° básico, la intimidación influye la variabilidad del clima escolar y del rendimiento en forma directa y para 3° medio la intimidación afecta la variabilidad del rendimiento sólo por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

y del cual se desprenden las siguientes conclusiones¹⁴⁴:

- El porcentaje de estudiantes de quinto año de enseñanza básica que se reconocen a sí mismos como víctimas de intimidación, 30%, es más alto que lo que declaran estudiantes de otros países que han realizado estudios similares, las cifras de víctimas bajan considerablemente al pasar de los años, por ello en tercero medio, sólo un 11% de los estudiantes se considera a sí mismo como intimidado.
- La intimidación es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, tanto para la intimidación física como verbal, la intimidación verbal es más frecuente entre los hombres y las mujeres, dato que difiere en otros países.

¹⁴⁴ <http://www.udp.cl/funciones/>Recuperado el 2013-10-23.

- Las acciones de intimidación son realizadas mayoritariamente por los compañeros de curso tanto en enseñanza básica como en enseñanza media.
- En términos generales hay una mala percepción del clima en el aula. Ninguno de sus componentes – integración, seguridad, respeto y felicidad – es percibido en términos positivos por la mayoría de los estudiantes, la sensación de seguridad no varía y la de respeto mejora a medida que se avanza en años de escolaridad.
- En el extremo negativo, el porcentaje de estudiantes que se sienten desintegrados e infelices se mantienen con el paso del tiempo, pero aumenta la sensación de respeto y seguridad de quienes se sentían más vulnerables.
- En básica, la intimidación influye directamente sobre el clima escolar y sobre el rendimiento, sin que el clima se constituya en un factor que medie el efecto de este sobre el rendimiento. Mientras que, en enseñanza media, la intimidación afecta el rendimiento por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

3.7 Soledad Cano Guardiola, en el año 2009, realizó la siguiente investigación en España: “Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia”. Su objetivo fue estudiar las dimensiones del fenómeno de la violencia entre iguales durante la adolescencia en el contexto de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros educativos del Municipio de Madrid, situados en distritos de características socioeconómicas y culturales diferentes. En el presente trabajo se emplea una combinación de métodos y técnicas, la llamada triangulación. Al tratarse de una investigación social realizada en un centro escolar, resalta la especial importancia y necesidad de la presencia de métodos y técnicas para una mayor confiabilidad, de ahí la elección de una triangulación entre métodos.

La investigación se centra en recoger datos de los tres grupos implicados en el fenómeno que se estudia: alumnado, padres y profesorado. Al ser una investigación inductiva, los datos analizados en las técnicas cualitativas y las conclusiones del análisis

de datos secundarios guiarán las preguntas que formarán parte del cuestionario. Se pasará el cuestionario al 20% de la población total de cada grupo, puesto que cada centro cuenta con un número de alumnos y profesores muy similar, es decir, treinta y dos alumnos, ocho profesores y treinta y dos padres (se entenderá representativo a uno de los dos progenitores por cada alumno).

y del cual se desprenden las siguientes conclusiones¹⁴⁵:

- La exposición frecuente a situaciones de violencia y agresión (medios de comunicación), fomenta en los adolescentes el uso de estas conductas.
- A mayor presión grupal, mayor facilidad para protagonizar un episodio violento.
- Los adolescentes a los cuales sus familias no les prestan suficiente atención, tienen mayores posibilidades de generar un conflicto.
- Los adolescentes en cuyas familias no se fomentan modelos de respeto, tienen mayores posibilidades de generar un conflicto.
- El profesorado, como principal observador de la conducta del alumno en el centro, es determinante a la hora de descubrir situaciones de tensión.
- Diálogo, límites bien demarcados, tolerancia y fomento de valores suponen estrategias pertinentes para paliar situaciones de conflicto.
- Las diferencias existentes entre la violencia en los dos distritos estudiados, aumentarán con el incremento de la edad del alumnado.

4. OBJETIVOS

- a) Diagnosticar el estilo básico de personalidad, los sentimientos y actitudes y las escalas comportamentales de los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle, año 2014.

¹⁴⁵ http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1218109-094217// Recuperado el 2013-10-23.

- b) Identificar la situación sociométrica que ocupan los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle, año 2014.
- c) Determinar la relación que existe entre el estilo de personalidad, los sentimientos y actitudes, las escalas comportamentales y la situación sociométrica frente al bullying, de los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa De la Salle, año 2014.

5. HIPOTESIS

Dado que muchas investigaciones han determinado que existen perfiles determinados para los adolescentes percibidos como agresores y víctimas, es probable que exista correlación entre uno o más de los siguientes indicadores: estilo básico de personalidad, los sentimientos y actitudes, las escalas comportamentales y la situación sociométrica frente al bullying, en los adolescentes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa La Salle, año 2014.

III PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1.- Técnicas e instrumentos de Verificación

1.1 Técnicas

Para la recolección de datos se utilizará la técnica del “Cuestionario”

1.2 Instrumentos

Se aplicarán los siguientes instrumentos:

- a) Inventario de Personalidad para Adolescentes de Millon (MAPI) El Millon Adolescent Personality Inventory (MAPI) es un breve cuestionario de autoinforme designado específicamente para evaluar la personalidad del adolescente, sus características y sus problemas de comportamiento, evaluando las siguientes dimensiones:

Estilos básicos de Personalidad:

- Introverso (pasivo – retraído)
- Inhibido (activo – retraído)
- Cooperativo (pasivo – dependiente)
- Sociable (activo – dependiente)
- Seguro (pasivo – independiente)
- Violento (activo – independiente)
- Respetuoso (pasivo – ambivalente)
- Sensible (activo – ambivalente)

Sentimientos y Actitudes

- Deterioro del autoconcepto
- Deterioro de la autoestima
- Malestar corporal
- Inaceptación sexual
- Sentimiento de ser diferente
- Intolerancia social
- Clima familiar inadecuado
- Desconfianza escolar

Escala comportamental

- Inadecuado control de impulsos
- Disconformidad social
- Inadecuado rendimiento escolar
- Desinterés por la escuela

El MAPI permite evaluar y cuantificar los valores de los adolescentes normales y de aquellos que necesitan ser ayudados en el marco clínico.

b) Test Bull-s Evaluación de la agresividad entre escolares.(segunda parte)

Para determinar la percepción de los alumnos sobre el Bullying. Este test tiene por finalidad identificar las características socio-afectivas del grupo y detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento, así como identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales.

Este instrumento para evaluar la “dinámica del Bullying” entre escolares, está basado en la técnica del sociograma. De gran utilidad para identificar la dinámica de la agresión y victimización en el medio escolar, con tres dimensiones características psico sociales de estos sujetos y conseguir información precisa sobre el lugar, la magnitud, la frecuencia y el nivel de gravedad que le atribuyan los propios escolares.

El Bull-s está compuesto por 15 ítems y está diseñado en torno a tres dimensiones de información: el estudio de la situación sociométrica del salón, a través de los criterios de aceptación, rechazo, formada por cuatro ítems. La dinámica del bullying a través de 6 ítems relativos a las características asociadas de los sujetos implicados y una tercera dimensión relativa a los aspectos situacionales.

c) Test Sociométrico de JL Moreno

El sociograma es una técnica de análisis que concentra su atención en el grupo de alumnos y en las interrelaciones sociales que se presentan en el mismo.

Se entiende por “interacciones sociales” todas las situaciones en que las actitudes de los miembros del grupo se encuentran entrelazadas de tal manera que influyen fuertemente sobre las conductas que cada miembro en lo personal habrá de manifestar.

Para el profesor es de gran utilidad conocer la repercusión que el grupo tiene en cada uno de sus miembros con el fin de utilizarlos a favor de la promoción del conjunto de alumnos.

CUADRO N° 1
ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

VARIABLE	INDICADORES	TECNICA E INSTRUMENTO	ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO
1. Rasgos de Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la personalidad - Sentimientos y actitudes - Comportamiento 	Inventario de Personalidad para jóvenes de Th Millon – MAPI	1 a 150
2. Percepción de la Situación de Bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Agresor - Víctima 	Test Bull-s	1 a 15
3. Situación Sociométrica	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos aceptados - Alumnos rechazados 	Test sociométrico de reno	1 a 4

2. Campo de Verificación.

2.1. Ubicación Espacial.

El estudio es coyuntural y se realizará en la institución educativa De la Salle de la ciudad de Arequipa

2.2. Ubicación Temporal

El estudio se realizará durante el segundo semestre del año 2014

2.3 Unidades de Estudio

Las unidades de estudio están constituidas por los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la instituciones educativas De la Salle.

Universo: El total de alumnos del cuarto año de secundaria del colegio De la Salle que es de 65 alumnos.

CUADRO N° 2 UNIDADES DE ESTUDIO ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA SALLE AÑO 2014				
Sección / Género	A		B	
	f	%	f	%
Hombres	24	75	23	70
Mujeres	8	25	10	30
TOTAL	32	100%	33	100%

Criterio para la Selección de la Muestra: Para obtener la muestra de investigación se empleará el muestreo no probabilístico de carácter intencionado. Se utilizará este tipo de muestreo debido a que la selección de la muestra no es al azar, se basa en el criterio del investigador, que conoce el grupo evaluado, por lo cual decidió trabajar con el mismo, a

efecto de enriquecer los resultados cuantitativos, con el conocimiento fruto de la observación.

Es de tipo intencional, porque este muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de evaluar una muestra de grupos supuestamente típicos, para obtener muestras representativas.

3. Estrategia de Recolección de Datos

La duración del estudio en su totalidad se realizará en 3 meses y la recolección de datos una semana aproximadamente, cumpliendo las siguientes actividades:

- a) Se solicitará permiso al colegio De la Salle, a efecto de poder aplicar a los alumnos del cuarto grado de secundaria, las siguientes pruebas:
 - ✓ Inventario de Personalidad para Jóvenes de TH Millon (Millon Adolescent Personality Inventory, M.A.P.I)
 - ✓ Test sociométrico de Moreno.
 - ✓ Test Bull-S. (Segunda parte)
- b) Se aplicarán las pruebas mencionadas, con ayuda de 4 asistentes, el psicólogo del colegio y los tutores de ambas secciones. La aplicación demandará una hora pedagógica aproximadamente (45 minutos)
- c) Para la aplicación de las pruebas, en las diferentes aulas, se explicará brevemente a los alumnos el objeto de la investigación y la importancia de su participación, recalcando, en el caso del MAPI, que no existen respuestas buenas y que por tanto respondan de acuerdo a lo que más se acerque a su realidad. En el caso del test sociométrico, se les indicará a los alumnos que la información servirá para la conformación de los salones del siguiente año y que solo deberán considerar a los alumnos de su sección que estén presentes. Para la aplicación del test Bull- S (segunda parte) se les pedirá a los alumnos que den su opinión de manera sincera.

- d) Luego de aplicar cada prueba, se guardarán los cuestionarios en un sobre cerrado, para luego proceder a su calificación, de acuerdo al siguiente detalle:
- ✓ Para el caso del Inventario de Personalidad MAPI, se utilizará el paquete estadístico SPSS 17, el cual arroja un análisis descriptivo, mediante el análisis de frecuencia y porcentual para determinar la prevalencia de las variables en la muestra.
 - ✓ El análisis sociométrico se realizará de manera computarizada para determinar las aceptaciones y rechazos y la expectativa de aceptación y rechazo de los alumnos y manualmente se realizará el gráfico sociográfico de cada sección por separado.
 - ✓ El análisis de la segunda parte del test Bull- S se realizará de manera computarizada, a efecto de determinar la percepción de los alumnos, frente al bullying.
- e) Finalmente se aplicará la prueba no paramétrica Chi cuadrada, a efecto de determinar si existe correlación entre las variables: rasgos de personalidad, ubicación sociométrica y bullying.

IV CRONOGRAMA DE TRABAJO

ACTIVIDADES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO
Elaboración del Proyecto	XXXX					
Aprobación del Proyecto		XX				
Recolección de la Información		XX	XXXX	XX		
Análisis y Sistematización de datos				XX	XX	
Conclusiones y Sugerencias					XX	
Preparación del Informe						XXX
Presentación del Informe						X

V BIBLIOGRAFIA

1. ALVARADO, Christian y otros. Informe: El Bullying y sus implicancias jurídicas. Santiago de Chile 2008.
2. Bastin, Georges. Los Test Sociométricos. Dapelusz Buenos Aires 1966
3. CAJIGAS DE SEGREDO, Evelina y otros. Escala de Agresión entre pares para adolescentes. Montevideo 2006.
4. CCOICA MIRANDA, Teófilo. Bullying y Funcionalidad Familiar en una institución educativa del distrito de Comas. Lima 2010.
5. FUENTES PIZARRO, Rosa Cecilia. Repercusión del Bullying en el Rendimiento Académico Escolar de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en el primer colegio de la república "Nuestra Señora de Guadalupe" Lima 2011.
6. GÁLVEZ-SOBRAL A, J. Andrés. Bullying La Percepción de los Futuros docentes en Guatemala, Guatemala 2011.
7. Hernández, E. Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Universidad de Oviedo Mac Graw Hill. México D.F. 2001
8. NEVES MURILLO, Mercedes. Mortalidad Materna en Arequipa: Un problema de Justicia Social, de ética y equidad. Promsex, Lima 2009.
9. VALADEZ FIGUEROA, Isabel. Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en Escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara, 2008.
10. ZATARAIN, Francisco. Contra el Bullying: Guía del Orientador.

HEMEROGRAFIA

1. DELPHOEDUCA y tendencias Research. Estudio de Percepción de Bullying en Chile. Setiembre Octubre 2009.
2. FIERRO EVANS, María Cecilia. El Problema de la Indisciplina desde la Perspectiva de la Gestión Directiva en Escuelas Públicas del nivel básico. Revista Mexicana de investigación educativa. Octubre -. Diciembre, Año/Vol. 10, número 27. México DF 2005.
3. HENAO LOPEZ, Gloria Cecilia y otros. ¿Qué es la intervención psicopedagógica? definición, principios y componentes, Medellín, 2006.
4. OLIVEROS, Miguel. Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Lima, 2008.

INFORMATOLOGIA

1. Avilés, J. La Intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares. Bilbao. <http://club.telopolis.com>. Recuperado el 2013-10-23
2. Cano, Soledad. "Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia" Madrid 2009 http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1218109-094217//. Recuperado el 2013-10-23
3. Cerezo, F. Variables de personalidad asociadas a la dinámica del bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Revista electrónica Anales de psicología. <http://www.um.es/analesps/>. Recuperado el 2013-10-23
4. León, B. Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. Estudios de Psicología Vol. 26 Núm. 002. <http://redalyc.uaemex.mx>. Recuperado el 2013-10-23,
5. El Método Pilkas <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/Texto/Anexos/Almcn/08-Pikas.pdf>. Recuperado el 2013-10-23
6. Facundo Pino, Israel. Estrategias Asertivas para afrontar las discusiones. <http://www.radioangulo.cu/columnistas/el-psiquiatra-y-tu/21957-variadas-tecnicas-y-estrategias-para-mejorar-la-asertividad.html> 2012. Recuperado el 2013-10-23
7. Moreno, My. Victimización escolar y clima socio familiar Universidad de Granada Psicothema Vol. 12 nº 4. Granada 2006 <http://www.psicothema.com/>
8. Roca, Elia. Técnicas para manejar la ansiedad. www.cop.es/colegiados/PV00520/. Recuperado el 2013-10-23
9. Toledo Jofre, María Isabel, "Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes" <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos>. 2009. Recuperado el 2013-10-23

ANEXOS

- a) Test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s
- b) Inventario de Personalidad para jóvenes de Th Millon



INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JÓVENES DE Th. Millon (Millon Adolescent Personality Inventory, M.A.P.I.)

AUTOR: Theodore Millon (© 1977, 1982, 1983, 1987).

Adaptación española: Fernando Jiménez Gómez y Alejandro Avila Espada¹



Laboratorio de Psicología Clínica y Psicodiagnóstico. Universidad de Salamanca.- Facultad de Psicología.-
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.

1992

© Copyright by Theodore Millon (1977, 1982, 1983, 1987). Ninguna parte de este material puede ser impresa, adaptada o reproducida por cualquier procedimiento sin el permiso expreso de los propietarios del Copyright. Adaptación española realizada por Fernando Jiménez Gómez y Alejandro Ávila Espada.

¹ Queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas que colaboraron en este estudio:

- Como administradores de la técnica: Agustín Mendoza Martín de Rodrigo, Antonio Velasco Pérez, Beatriz Murillo Ruiz y Rafaela Lavado Martínez.
- Y a todos los directores de los Centros de Enseñanza que posibilitaron nuestro trabajo y a sus alumnos que facilitaron esta investigación.

**EL INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JÓVENES
DE Th. Millon (M.A.P.I.)
(Millon Adolescent Personality Inventory)**

Dentro de un contexto de cambios físicos y sociales, el comportamiento de los adolescentes aparece a menudo como un extraño lenguaje escrito en formas indescifrables para el mundo adulto. Atrapado en la rapidez del cambio de experiencias, el adolescente es forzado a reconstruir su propia existencia. Insertado en una enorme amplitud de tareas para dominar y responder a las cuestiones, el joven responde con sentimientos y comportamientos inquietantes para él mismo y preocupante para su familia. Teniendo grandes dificultades en la modulación del comportamiento que nace de una fuente desconocida, el joven es obligado a responder de una forma poco característica e impredecible. Para todos aquellos que trabajan con jóvenes, parece ser necesario algún mecanismo, semejante a la piedra Roseta, para decodificar el misterio de estos divergentes comportamientos y emociones, que iluminen estos contenidos de una forma relevante para su solución.

A través de los años, se han desarrollado una gran variedad de tests psicológicos para ser utilizados con los adolescentes. Frecuentemente contruidos de acuerdo con la sofisticación entonces disponible, sus defectos son ahora evidentes como los avances psicométricos que han tenido lugar. Aunque estos viejos instrumentos suministran información útil, no tienden a afinar los resultados y comportamientos, ya que la ausencia de una base fundada en un sistema de rasgos de la personalidad que pueda integrar los diversos factores no ha destacado en estos diez últimos años.

El Millon Adolescent Personality Inventory (M.A.P.I.) fue elaborado para elucidar y cuantificar estas relaciones obteniendo información de los valores de los adolescentes normales y de aquellos que necesitan ser ayudados en el marco clínico²

I.- CARACTERÍSTICAS GENERALES:

El Millon Adolescent Personality Inventory (MAPI) es un breve cuestionario de autoinforme designado específicamente para evaluar la personalidad del adolescente, sus características y sus problemas de comportamiento.

Los rasgos característicos del MAPI que le diferencian de otros instrumentos de evaluación de la personalidad de los adolescentes, expuestos brevemente, podemos resumirlos en los siguientes:

- 1.- El MAPI fue construido específicamente con una población adolescente. Los ítems del cuestionario fueron presentados en un lenguaje utilizado por los mismos jóvenes, tratando problemas que pueden comprender y buscando los aspectos y experiencias más relevantes que les afectan. Estos aspectos fueron contrastados con otros cuestionarios de personalidad comúnmente utilizados (p.e. CPI, MMPI, PRF, POI, EPPS) que son más apropiados para ser utilizados con una amplia y extensa población adulta.
- 2.- El principal objetivo del MAPI fue construir un cuestionario con suficientes ítems para evaluar y sacar a la luz fielmente una variedad de rasgos de personalidad, aspectos psicológicos y comportamiento problemático, siendo lo suficientemente breve como para fomentar el uso de los ambientes escolares y clínico.

El nivel de lectura y vocabulario es el apropiado para realizar una lectura comprensiva en la mayoría de los adolescentes. Los ítems del cuestionario se encuentran adaptados para ser debidamente comprendidos teniendo un nivel de lectura propio de finales de la Primaria, pudiendo ser completados en menos de 20 minutos. La brevedad y claridad del instrumento facilita una administración rápida con una mínima resistencia por parte del cliente.

- 3.- La presencia de un sistema teórico comprensivo experimentado como instrumento diagnóstico se incrementa significativamente por la investigación y la utilidad clínica. El MAPI ha conjugado de

² Para más detalle puede apreciarse la versión clínica coordinada con el DSM-III: Millon Adolescent Clinical Inventory (M.A.C.I.).

manera eficiente y conjunta los desarrollos psicométricos y teóricos, ya que las 8 escalas de personalidad se encuentran fundamentadas en una teoría comprensiva de la personalidad (Millon, 1969, 1981).

- 4.- Consejeros y psicólogos clínicos se encuentran involucrados con el MAPI en todas las partes de las distintas fases de su desarrollo de la versión original americana. En una primera fase, consejeros y psicólogos fueron entrevistados para encontrar resultados relevantes acerca de los aspectos más idiosincrásicos y problemática de los adolescentes. La ocho escalas de "Sentimientos y actitudes", van dirigidas a evaluar las actitudes fenomenológicas de los jóvenes en cuanto se presentan como problema importante. Las cuatro "Escalas comportamentales" fueron derivadas empíricamente. Ellas pueden mostrar la dificultades de comportamiento que puede encontrarse el adolescente.
- 5.- La capacidad para diferenciar cada una de las áreas problemáticas es un punto clave para evaluar la efectividad del cuestionario. De aquí que la selección de los ítems del MAPI de las escalas de "Sentimiento y actitudes" y de "Escalas comportamentales" fueron hechas comparando el criterio objetivo del grupo con el criterio general, pero con una población de adolescentes problematizados. La utilización de la referencia al grupo debe incrementar sustancialmente la eficiencia de la discriminación. También debería mejorar la precisión de la evaluación en la discriminación de los válidos-positivos con los falsos-positivos.
- 6.- Generalmente los instrumentos de personalidad tradicionales emplean para su transformación puntuaciones estándar normalizadas, lo que se interpreta como una uniforme o similar distribución de los individuos en un continuum por cada rasgo. En la adaptación castellana realizada con el MAPI hemos adoptado este criterio de distribución normalizada para así poder apreciar de una forma más coherente los rasgos de personalidad que se apartan estadísticamente de la "normalidad".
- 7.- La selección del ítem y de la escala se desarrollan progresivamente en tres estadios:
 - a.- Sustantivo-teórico
 - b.- Estructural-interno
 - c.- Criterio-externo

Este planteamiento ha creado unos profesionales de desarrolladores de instrumentos para la construcción y validación de métodos procediéndose a la secuenciación gradual de los diferentes pasos (Hase y Goldberg, 1967). Consecuentemente cada ítem ha de pasar satisfactoriamente a lo largo de los tres estadios mencionados para ser aceptado en el cuestionario. Por esta vía, el MAPI se ajusta a los criterios básicos por cada método de construcción, antes que elegir entre otros procedimientos de evaluación.

- 8.- Aunque la sofisticación en la construcción del test es importante, el último y más relevante del test como instrumento psicométrico es el de la generalizabilidad. Los datos obtenidos, a través de distintas culturas con muestras clínicas y no clínicas de adolescentes en la versión original americana, respalda la fiabilidad y aplicabilidad de las "líneas de corte" a través de un amplio grupo de poblaciones. Esto sería necesario para reunir, en un mínimo nivel, una más amplia y variada muestra y conseguir una difusión de pleno dominio para que las puntuaciones locales puedan ser complementadas por otros ambientes que difieran significativamente de otras muestra poblacionales. Pese a la necesidad de amplitud y especificidad, los datos transculturales suponen una confianza y seguridad en la utilización del MAPI en los ámbitos clínicos y escolares.
- 9.- El MAPI, en su versión americana, contiene un perfil mecanizado al que se le añade un informe narrativo de tipo clínico o del propio consejero escolar. Cada informe es desarrollado de una forma específica, siguiendo el grupo apropiado y buscando integrar los rasgos de personalidad, aspectos psicológicos y comportamientos problemáticos. El informe es presentado por la National Computer Systems, en un estilo de caso clínico, impreso de una forma automatizada e individualizada. Las elevaciones de las escalas, tal como se presentan en el perfil, son interpretadas sobre la base de la teoría e investigación clínica de Millon (1969, 1981).

I.1.- FICHA TECNICA:

- **Nombre original:** Millon Adolescent Personality Inventory. (M.A.P.I.). ("Inventario de Personalidad para jóvenes de T. Millon").
- **Autores:** Theodore Millon, Catherine J. Green y Robert B. Meagher, Jr.
- **Procedencia:** National Computer Systems. Minneapolis (1977, 1982).

- **Adaptación española:** Fernando Jiménez Gómez y Alejandro Avila Espada. Universidad de Salamanca (1991-1996).
- **Número de ítems:** 150
- **Forma de responder:** Verdadero-falso.
- **Forma de aplicación:** Individual o en grupo.
- **Edad de aplicación:** 13-18 años, ambas inclusives.
- **Tiempo de aplicación:** Sin tiempo limitado. Aproximadamente: 20 minutos
- **Evaluación:** Evalúa distintos aspectos de la personalidad de los jóvenes a través de 23 escalas.
- **Material de administración:**
 - Manual de aplicación (En castellano: 1996).
 - Cuadernillo de aplicación.
 - Hoja de Respuestas. Se puede llevar a cabo la corrección mecanizada directamente a través de un Sistema de Evaluación Microtest.
 - Papel y lápiz (Nº. 2 para su administración de corrección computarizada) o bolígrafo.
 - Plantillas de corrección.
- **Baremación:** Los baremos se encuentran basados sobre una población española de 2.108 adolescentes considerados como normales con diversos niveles socioeconómicos y culturales y regiones geográficas. Se encuentra diferenciados por grupos de edades (13-15 y 16-18 años) y sexo.

1.2.- UTILIZACION DEL MAPI

El MAPI ha sido diseñado para ser utilizado por los consejeros escolares, como guía personal y de ayuda a los servicios profesionales de salud mental para identificar, predecir y comprender un extenso campo de atributos psicológicos característicos de los adolescentes.

Puede ser utilizado rutinariamente para el ingreso en el colegio o como componente de las pruebas utilizadas para aconsejar vocacional y académicamente a los alumnos, también puede ser empleado en el marco de los servicios de salud mental como instrumento para la evaluación clínica del adolescente.

Las Escalas del MAPI, validadas empíricamente, ofrecen una amplia posibilidad no sólo en la detección sobre la identificación de las dificultades personales, sino también en las dificultades con sus iguales, confusión sobre su identidad y miedo al fracaso escolar, podría ayudar a la predicción clínica de los estudiantes que tienen tendencia a manifestar comportamientos acting-out, bajo rendimiento escolar y un desinterés por todo lo relacionado con el ámbito escolar. Evaluando ambas fuerzas y debilidades, el MAPI podría ser útil al consejero y al clínico profesional a maximizar las potencialidades para construir sobre la esfera completa de los atributos de la personalidad antes que sobre problemas aislados. Además la facilidad de administración, corrección e interpretación facilita su uso en un amplio campo escolar, clínico y de investigación.

1.3.- LIMITACIONES Y RESTRICCIONES:

Como se ha dicho, el MAPI, fue elaborado para evaluar a los adolescentes tanto desde el punto de vista de la escolaridad como de la salud mental. Las normas fueron establecidas empleando muestras de varios grupos de edad. Su utilización es completamente apropiada para cualquier tipo de adolescente; su utilización con cualquier otro grupo de edad es inapropiada y daría lugar a una información diagnóstica distorsionada.

Un importante aspecto es la confidencialidad. Los números codificados, en lugar de nombres, es un buen método para mantener el anonimato, donde solamente el profesional responsable posee las pruebas a través del código para su identificación.

Los responsables de supervisar la utilización del MAPI y su información deben estar suficientemente adiestrados en la lógica de los tests, métodos psicométricos y ser un profesional relevante de la práctica para comprender este manual.

II.- FUNDAMENTOS TEORICOS:

En primer lugar se ha de observar que podría ser extremadamente útil si un sistema teórico consistente estuviera disponible sobre la base de una clasificación coherente de la personalidad y hubiera, al mismo tiempo, un marco para desarrollar un juego paralelo de escalas en un cuestionario de personalidad. El que

describe tal sistema de teorías lo encontramos en el texto guía para las escalas de personalidad del MAPI (Millon, 1969).

A pesar del amplio rango de aplicabilidad clínica, la teoría esta basada sobre las derivaciones de un simple combinación con unas pocas variables o constructos. Esencialmente estos estados son aquellos ocho "Estilos básicos de personalidad" que se han formado lógicamente a través de una matriz de 4 x 2 compuesto por dos dimensiones básicas (Cfr. fig.1).

La primera dimensión pertenece a la primera fuente con que los adolescentes consiguen confort y satisfacción (refuerzo positivo) o intentan evitar angustia y estrés (refuerzo negativo). El término "refuerzo" forma parte central de esta teoría y ha sido usado como sinónimo de recompensa, satisfacción y placer. Nos encontramos interesados en examinar cuál es el proceso a través del cual el individuo busca obtener refuerzos, y no solamente "cómo" lo busca (análisis de la conducta) sino también "dónde" lo busca (análisis de la fuente).

PATRON DE CONDUCTA INSTRUMENTAL	FUENTES DEL REFUERZO			
	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE	AMBIVALENTE	RETRAIDO
ACTIVO	VIOLENTA	SOCIABLE	SENSIBLE	INHIBIDA
PASIVO	SEGURA	COOPERADORA	RESPECTUOSA	INTROVERTIDA

Fig. 1: Estilos básicos de personalidad (Millon, 1994)

Por ello analizando la fuente en la que los individuos experimentan pocas recompensas o satisfacciones en la vida, por sí mismo o por otros, son denominados como tipos "Retraídos". En realidad no buscan el refuerzo. En estos individuos parecen manifestarse una pérdida en lograr el placer o evitar cualquier castigo.

Sin embargo, aquellos individuos que evalúan sus satisfacciones, o falta de confort, por la reacción de los demás, o sienten por ellos, son descritos como "Dependientes". Han aprendido que para maximizar el refuerzo deben depender de los demás utilizando para ello la estrategia de la atención, el afecto y el apoyo interpersonal como medio para obtener su refuerzo.

Cuando la gratificación o el refuerzo es obtenido principalmente por medio de su propio valor y deseos, con una pequeña referencia concerniente a los deseos de los demás, el individuo es considerado como una personalidad de estilo "Independiente". Estos individuos han aprendido que la confianza en sí mismos es la manera más efectiva para conseguir el refuerzo y evitar el castigo

Finalmente, aquellos que se guían a veces por las opiniones y deseos de los demás y contrariamente otras veces por sus propias necesidades y deseos, son referidos como personalidades "Ambivalentes". Es la inseguridad de no saber dónde obtener el refuerzo e incapaz de resolver el problema se encuentran inmerso en un patrón vacilante entre la dependencia y la independencia pudiendo generar con ello sentimientos de culpa, autodesprecio y pesimismo.

La segunda dimensión de la matriz teórica, referida al análisis de "cómo" el adolescente busca los refuerzos, refleja los patrones básicos de comportamiento que característicamente los individuos emplean para maximizar las recompensas y minimizar el castigo.

Aquellos adolescentes que parecen ser despiertos y atentos, adaptando y manipulando los acontecimientos de la vida para conseguir satisfacción y evitar las incomodidades, son descritos como mostrando un "patrón activo". Son personas tendentes a la acción caracterizados por una conducta alerta, vigilante y claramente dirigida a su objetivo.

"Están firmemente comprometidos en asegurar lo que quieren; planifican estrategias, buscan alternativas, manipulan acontecimientos y rodean obstáculos, todo con el fin de obtener placer y recompensas o evadir el malestar del castigo y la ansiedad" (Millon, 1969, p.195)

Por el contrario, aquellos que parecen ser apáticos, reservados, resignados o aparentemente contentos para permitir que los acontecimientos sigan su propio curso sin ninguna regulación o control personal, son concebidos como poseedores de un "patrón pasivo". En algunos casos estos individuos pueden presentarse como inoperantes, estáticos o sin parecer importarles lo que ocurra, como esperando que los demás o el entorno le solucione sus problemas.

"Las experiencias pasadas los han privado de una oportunidad de adquirir seguridad en sí mismos, una confianza en su habilidad para dominar los acontecimientos del entorno; también es posible que

muestren una confianza ingenua en la que podrán obtener las cosas con poco o ningún esfuerzo por su parte" (Millon, 1969, pg. 195)

III.- DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS:

Las 23 Escalas que en su totalidad se encuentran implicadas en el MAPI están divididas en cuatro grupos: Escalas de validez de la prueba (3), Estilos básicos de personalidad (8), Sentimientos y actitudes (8) y Escalas comportamentales (4).

III.1.- ESCALAS DE VALIDEZ:

Estas escalas intentan apreciar la validez de la prueba para que podamos estar seguro de que los resultados que vamos a obtener e interpretar sean fiables. Esencialmente consta de tres escalas: Fiabilidad, Validez e Incoherencia. Pero no obstante es necesario tener en cuenta el número de ítems que el sujeto ha dejado sin contestar y también aquellas "dobles marcas", en las que el sujeto ha contestado ambas posibilidades de respuestas al mismo ítem. Así, estas Escalas de validez de la prueba se expresan de la manera siguiente:

- Recuento de las preguntas dejadas en blanco y "dobles marcas": Si su número es ≥ 12 : rechace la prueba, no prosiga.
- **Índice de Fiabilidad** (mediante plantilla o corrección mecanizada):
 - + Si la puntuación directa es ≥ 2 : la prueba no es fiable. No prosiga.
 - + Si la puntuación directa es =1: su fiabilidad es cuestionable, aunque puede proseguir.
 - + Si la puntuación directa es = 0: su fiabilidad es aceptable. Puede proseguir.
- **Índice de Validez**: (mediante plantilla o corrección mecanizada):
 - + Si la puntuación directa es ≥ 2 : la prueba no es fiable. No prosiga
 - + Si la puntuación directa es =1: su fiabilidad es cuestionable, aunque puede proseguir.
 - + Si la puntuación directa es = 0: su fiabilidad es aceptable. Puede proseguir.
- **Índice de Incoherencia**: (mediante plantilla o corrección mecanizada). Esta escala ha sido introducida en la adaptación castellana de la prueba rigiéndose por el criterio de la coherencia entre pares de ítems. Para ello se han seleccionado 16 pares de ítems con la misma o contraria dirección de su respuesta a "Verdadero" o "Falso". Su puntuación significativa se encuentran referidas por las puntuaciones típicas en los baremos correspondientes a las edades y sexos respectivos (cfr. Apéndices A y B).

III.2.- ESTILOS BÁSICOS DE PERSONALIDAD:

Combinando las cuatro primeras fuentes de reforzamiento con los dos patrones de comportamiento a través de una matriz de 4 x 2 resultan los ocho Estilos básicos de personalidad: activo y pasivo retraído; activo y pasivo dependiente; activo y pasivo independiente y activo y pasivo ambivalente (Cfr. fig. 1). Ya que cada individuo puede exhibir comportamientos diferentes, el grado con que el adolescente muestra sus características personales es expresado en un perfil comprendido por la configuración de estas primeras 8 escalas.

Los Estilos de personalidad reflejan características fuertemente grabadas y dominantes en el individuo. Estos patrones tienden a perpetuarse así mismos y a interactuar en las dificultades diarias, encontrándose tan implicados y automáticos en los diferentes aspectos de la vida diaria que la persona, a menudo, ignora las consecuencias de su carácter y de su posible autodestructividad. Bajo condiciones de persistente adversidad o de tensión del adolescente, el estilo de funcionamiento de los individuos puede verse cada vez más problemático.

Las descripciones reflejan los rasgos relativamente duraderos y permanentes que caracterizan y tipifican el comportamiento entre las personas. Es necesario tener en cuenta que los Estilos básicos de Personalidad representan características únicas de individuo antes que características "anormales". Son "rasgos" antes que "síntomas".

Escala 1.- Introverso (Pasivo-Retraído [31 ítems]): Las puntuaciones altas tienden a mostrar a los sujetos aislados, más bien silenciosos y poco emotivos. Son imparciales y no fácilmente excitables. Tienden a no involucrarse emocionalmente con los demás no sintiéndose fuertemente implicados con las cosas. No evitan a las otras personas pero manifiestan una indiferencia sobre todo lo que le rodea. Es caracterizado por una impasividad social. Las necesidades afectivas y los sentimientos

emocionales son mínimos encontrándose como un observador pasivo y aislado tanto de los refuerzos positivos y del cariño como del peligro que supone relacionarse con los demás.

El individuo con una personalidad Introversa se caracteriza por una relativa falta de emocionalidad. Cuando las cosas se presentan bien para él, no parece particularmente feliz y por otro lado parece demasiado entristecido por cualquier cosa desafortunada que le ocurra. Tiende a estar impasible, siendo para sí mismo un ser solitario y adoptando el atractivo papel de un observador pasivo. Permanece al margen, inclinándose muy rara vez hacia una u otra posición. Raramente son el centro de atención y frecuentemente estos individuos no suelen mezclarse en un ambiente social. Tienen muy pocos amigos y las relaciones existentes entre ellos no son muy intensas. No quiere decir esto que tengan miedo o rechacen activamente a la gente, sino que se muestran un tanto indiferente aunque tienen una pequeña necesidad de comunicarse o de obtener apoyo de los demás. Es poco probable que estos individuos consigan apasionarse o perder el control por su comportamiento, incluso en las situaciones de mayor intensidad emocional. Por ello pueden ser buenos jueces, terapeutas o cualquier otra actividad que requiera la habilidad de permanecer distanciado, al margen y ser objetivo. Las personalidades Introversas son a menudo vistas como apagadas, tranquilas y sin alegría, incapaces de hacer amigos y a menudo indiferentes y apáticos.

El patrón de personalidad introversa se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: pasiva
- b).- Una conducta interpersonal: recelosa
- c).- Un estilo cognitivo: vago
- d).- Una expresión afectiva: blanda
- e).- Una percepción de sí mismo: complaciente.

La personalidad Introversa presenta las tres correlaciones positivas más altas con el estilo básico "Respetuoso" (0,45), "Intolerancia social" (0,27) y "Seguro" (0,21); las tres correlaciones negativas más altas se presentan con el estilo básico "Sensible" (- 0,58), "Inadecuado Control del impulso" (- 0,54) y con el "Desinterés escolar" (- 0,47). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 2.- Inhibido (Activo-retraído [41 items]) Las puntuaciones altas tienden a mostrar a los sujetos como totalmente reservados o socialmente molestos con los demás. A estos individuos les gusta estar incomunicados con la gente y han aprendido que ello es lo mejor para mantener una distancia y evitar la amistad de otros. Sin embargo, a menudo se sienten solos eludiendo el contacto interpersonal por miedo a ser rechazados y tendiendo a evitarlos por los extraños sentimientos que ellos mismos sienten. Estos adolescentes muestran una falta de relación con las personas y desconfianza hacia los demás, son recelosos y vigilantes por miedo a que su nostalgia por el cariño pueda convertirse en repetidas humillaciones y rechazos.

El patrón de personalidad Inhibido se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: de alerta
- b).- Una conducta interpersonal: tímida
- c).- Un estilo cognitivo: de preocupación
- d).- Una expresión afectiva: inquieta
- e).- Una percepción de sí mismo: como solitario.

Las tres principales correlaciones halladas de este patrón de personalidad Inhibido con el resto de las variables han sido: en su signo positivo con el "Deterioro del Autoconcepto" (0,85), el "Sentimiento de ser diferente" (0,84) y el "Deterioro de la Autoestima" (0,83); y en su signo negativo con "Seguro" (- 0,88), "Sociable" (- 0,71) y "Respetuoso" (- 0,27). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

La personalidad Inhibida es similar a la personalidad Introversa en cuanto que ambos manifiestan una falta de desarrollo personal en su vida diaria. En ambos casos los individuos carecen de amigos, tendiendo a permanecer separados y aislados. En contraste con la ausencia de emocionalidad de la personalidad Introversa, la personalidad Inhibida, sin embargo, refiere el recelo que siente de los individuos cuando habla ante los demás. La personalidad inhibida se encuentra tímido y nervioso en situaciones sociales, deseando fuertemente ser querido y aceptado por los demás. Frecuentemente siente miedo de ser rechazado y por ello tiende a ponerse en guardia y receloso ante cualquier reunión social y en otras situaciones interpersonales que son experimentadas con aversión. Estos individuos son sensibles, compasivos y emocionables.

Escala 3.- Cooperativo (Pasivo-dependiente [39 ítems]). Los sujetos con elevadas puntuaciones tienden a ser compasivos sentimentales y bondadosos en sus relaciones con los demás. En general, son sujetos poco dispuestos a imponerse, sin embargo evitan tomar la iniciativa o asumir el rol de líder. Están dispuestos a ser totalmente dependientes prefiriendo dejar a otros tomar el liderazgo y tomar la dirección. Es típico de ellos el estar con ánimo bajo en su propio rendimiento y su baja estima de sus propias habilidades.

En las dos descripciones de la personalidad realizadas anteriormente hemos dibujado a los individuos con una gran falta de lazos afectivos con los demás. Por el contrario la personalidad Cooperativa incluye a las personas que tienen amigos íntimos. Individuos sociables y amistosos son características que también se encuentran en los cinco estilos de personalidad siguientes, pero el Cooperativo se diferencia por el tipo de amistad que caracteriza a estos individuos: tienden a tomar la iniciativa y a relacionarse de una forma sumisa y dependiente.

El énfasis en este estilo de personalidad es la tendencia a formar fuertes lazos con la gente que podría tomar un papel dominante en la toma de decisiones. Ellos son seguidores antes que líderes, adoptando un rol pasivo en los asuntos interpersonales, rehuendo las situaciones fuertemente competitivas. Con respecto a los amigos perdidos intentan ocultar sus verdaderos sentimientos, especialmente cuando estos sentimientos son agresivos o criticables. Son individuos no vanidosos que intentan congeniar tanto como le es posible con la gente que le rodea. Un tipo de Charly Brown, esta persona es generalmente querida pero ocasionalmente considerado como poco comprometido porque evita tener una firme posición en situaciones controvertidas. Ellos podrían ser también criticados por su tendencia hacia una dependencia sumisa, su falta de confianza en sí mismo y su constante búsqueda de ayuda para sí mismo.

El patrón de personalidad Cooperativo se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: dócil
- b).- Una conducta interpersonal: complaciente
- c).- Un estilo cognitivo: abierto
- d).- Una expresión afectiva: tierna
- e).- Una percepción de sí mismo: débil.

Las tres correlaciones más altas que presenta este patrón Cooperativo se muestran: positivamente con "Respetuoso" (0,36), "Inaceptación sexual" (0,28), "Malestar corporal" (0,28); y negativamente con "Violento" (- 0,84), "Intolerancia social" (- 0,62) y "Disconformidad social" (- 0,59). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 4.- Sociable (Activo-dependiente [29 ítems]). Las elevadas puntuaciones denotan una personalidad habladora, socialmente encantadora y frecuentemente dramáticos o emocionalmente expresivos. Tienden a mantener con los demás una intensa pero breve relación. Estos adolescentes buscan nuevas excitaciones y experiencias interesantes. A menudo son ellos mismos los que buscan cómo sostener sus relaciones de forma rutinaria y por mucho tiempo.

Como con el estilo de personalidad Cooperativo el individuo sociable es una persona que "necesita" la gente con quien relacionarse de alguna manera de forma dependiente. A diferencia con el Cooperativo, el Sociable se caracteriza por ser un individuo extremadamente pintoresco e hiperemocional. El énfasis se encuentra en su emocionabilidad. Estas personas solicitan estimulación, excitación y atención. Reaccionan muy rápidamente a las situaciones de su entorno, a menudo involucrándose en ello pero su compromiso, generalmente, no dura mucho tiempo. Estos comportamientos de implicación primero y finalización después se repiten cada cierto tiempo. Las personas Sociables son muy buenas para hacerse una primera impresión positiva. Su habilidad para reaccionar a las situaciones inesperadas, su disposición, su interés y su búsqueda de atención, los hace socialmente interesantes y encantadores en las fiestas y en otras reuniones sociales. Sin embargo, a menudo, pueden hacerse demasiado llamativos, exhibicionistas e incluso dramáticos. Pueden ser exigentes e incontrolables, especialmente en las ocasiones altamente comprometidas. Pueden tener intensos momentos emocionales entre sus amistades, pero éstas pueden ser efímeras y anuladas cuando se llega al aburrimiento.

El patrón de personalidad Sociable se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: animada
- b).- Una conducta interpersonal: abierta
- c).- Un estilo cognitivo: superficial

- d).- Una expresión afectiva: dramática
- e).- Una percepción de sí mismo: como encantador.

A través de los resultados hallados en la muestra española hemos podido comprobar que el patrón de personalidad "Sociable" covaría correlacionalmente con los más altos índices de las variables siguientes: en su correlación positiva se muestra con el patrón de personalidad "Seguro" (0,66), y negativamente con "Sentimiento de ser diferente" (- 0,80), "Inhibido" (- 0,71) e "Inaceptación sexual" (- 0,71). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 5.- Seguro (Pasivo-independiente [42 ítems]). Las puntuaciones altas muestran a un sujeto totalmente confiado y seguro en sus habilidades y son a menudo visto por los demás como egocéntrico. Raramente tienen alguna duda sobre su propio valor y el de sus actos, y en cierto modo están seguros de sí mismos. Estas personas tienden a no hacer caso a los demás y a no compartir sus propios intereses con las necesidades de aquellos con quienes se relacionan. Son individuos que asumen un aire de seguridad en el aspecto social de gran auto-valor, de las que pueden apoyarse sobre premisas o hipótesis inseguras. La explotación tipificada en las relaciones y las atenciones y favores de los demás son aceptadas para ser concedidas con una reciprocidad mínima.

Hasta ahora hemos descrito dos estilos de personalidad que han evitado hacer amigos con tendencia a aislarse ellos mismos. Hemos descrito dos estilos que relacionaban a los demás pero con tendencia a necesitar de ellos, a relacionarlos de una manera dependiente. Los dos estilos que vamos a describir (Seguro y Violento) se relacionan con los demás de una manera independiente.

El estilo Seguro describe al individuo con buenos sentimientos acerca de sí mismo y orgulloso de sus logros. Este individuo presenta la tendencia a sentir que es más competente y dotado que los demás. Generalmente suele ser la figura dominante entre sus amistades rodeándose de amigos que soportan esta necesidad narcisista. Puede relacionarse con los demás de una forma condescendiente. No se encuentra excesivamente influenciado por las opiniones de los demás. Son capaces de tomar sus propias decisiones y a menudo son francos y entusiastas miembros de la sociedad.

Puede ser criticado, sin embargo, por ser arrogante y presuntuoso. Puede ser inconsiderado y aprovecharse de los demás ya que tienden a sentir que son algo especial. Esta persona puede valorar sus habilidades y justificar sus talentos, sean o no ciertos.

El patrón de personalidad Segura se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: equilibrada
- b).- Una conducta interpersonal: no empática
- c).- Un estilo cognitivo: imaginativo
- d).- Una expresión afectiva: dramática
- e).- Una percepción de sí mismo: como de seguridad.

Este patrón de personalidad "Seguro" correlaciona positivamente con "Sociable" (0,66), "Respetuoso" (0,23) y con "Violento" (0,22); y negativamente con "Inhibido" (- 0,88), "Deterioro del Autoconcepto" (- 0,85) y con "Malestar corporal" (- 0,82). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 6.- Violento (Activo-independiente [37 ítems]). Las elevadas puntuaciones muestran al sujeto con voluntad firme y pensamiento rígido, tendiendo a manejar y dominar a los otros. Frecuentemente cuestiona las habilidades de los otros y prefieren tomar la responsabilidad y dirección en la mayoría de las situaciones. Son frecuentemente desafiantes, crueles, tendiendo a ser intolerantes con los problemas o debilidades de los demás. Se caracterizan por la expresión de ira y por el esfuerzo por alcanzar el control y el poder. La suspicacia, la desconfianza y la hostilidad son características a menudo peculiares de sus relaciones interpersonales.

Este estilo de personalidad es otro individuo independiente. El cuadro es similar al de la Personalidad Segura excepto que la gente perteneciente al estilo de personalidad Violento son más conflictivos y agresivos. Esta persona tiende a ser autosuficiente, asertivo e igualmente autoritario y hostil. Están orgullosos de su autosuficiencia y se ven a sí mismos como "tercos realistas". Ven el mundo como competitivo y cruel, como una selva donde hay que ejecutar los derechos por la fuerza. La cordialidad, la gentileza y la compasión son vistos como signos ineficaces de debilidad que ellos evitan por ser duros, fríos y agresivos.

Sus relaciones con la gente son frecuentemente superficiales y elegidas para sus beneficios materiales. Sus amistades pueden perderse cuando de su utilidad no obtengan más éxitos. A causa de esta perspectiva realista y del énfasis sobre las ganancias concretas, estas personas pueden ser muy buenos en los negocios y en empresas similares. En el aspecto positivo podemos hablar sobre la competitividad realista de estas personas para conseguir las cosas. En el lado negativo, sin embargo, tenemos una persona fría, autoritaria e insensible cuando tiene miedo del calor de sus propios sentimientos y que no puede confiar en la gente que le rodea.

El patrón de personalidad Violento se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: aventurera y arriesgada
- b).- Una conducta interpersonal: intimidatoria
- c).- Un estilo cognitivo: subjetivo
- d).- Una expresión afectiva: de enojo
- e).- Una percepción de sí mismo: como asertivo.

La personalidad considerada como "Violenta" ha presentado, según los resultados por nosotros hallados, una correlación positiva con "Disconformidad social" (0,72), "Intolerancia social" (0,69) e "Inadecuado control del impulso" (0,68); y negativamente con "Cooperativo" (- 0,84), "Respetuoso" (- 0,47) y con la "Inaceptación sexual" (- 0,19). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 7.- Respetuoso (Pasivo ambivalente [29 ítems]). Las elevadas puntuaciones denotan un pensamiento serio, eficiente, personas conocedoras de las normas, con un pensamiento correcto y característico. Intentan mantener bajo control las emociones y las antipatías hacia los demás. Prefieren vivir sus experiencias de una manera muy ordenada y bien planificadas, evitando situaciones imprevisibles e inesperadas. Estos individuos se encuentran caracterizados también por una mezcla de esclavitud e ira que es obligada por miedo a la desaprobación social y a la humillación. Tras una superficial conformidad existe una intensa oposición de sentimientos que ocasionalmente quiebra por querer controlarlos.

Hemos visto a individuos que no se relacionan con la gente, individuos que se relacionan con los demás de una forma dependiente e individuos que se relacionan de una forma independiente.

Los dos tipos siguientes que vamos a ver son individuos que son capaces de relacionarse pero que se muestran ambivalentes respecto a la dependencia o independencia.

El individuo de personalidad Respetuosa es ordenado y proyecta para el futuro. Recuerda al estudiante concienzudo, generalmente bien preparado, con un programa de trabajo a llevar a cabo. Es eficiente, fiable, trabajador y persistente. Estos tienden a relacionarse con la autoridad de una forma demasiado respetuosa, condescendiente y dependiente. Este estilo de relación cambia a menudo cuando la relación es con un subordinado. En este caso el individuo de personalidad Respetuosa se convierte en arrogante y perfeccionista y trata al subordinado con desdén.

A menudo estos individuos creen en una disciplina y práctica de autocontrol especialmente en lo concerniente a sus propias emociones con las que siempre las tienen bajo control. Este supercontrol de las emociones tiende a dar al individuo un tono característico: es a menudo demasiado formal y peculiar e improbable que se confíe y actúe espontáneamente con los demás. A veces aparece como perfeccionista y rígido, temeroso de cometer un error e indecisión ante la posibilidad de estudiar todos los aspectos de un problema.

El patrón de personalidad Respetuoso se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: altamente organizada
- b).- Una conducta interpersonal: conformista
- c).- Un estilo cognitivo: circunspecto
- d).- Una expresión afectiva: reprimida
- e).- Una percepción de sí mismo: escrupuloso.

En el análisis correlacional de este patrón básico de personalidad "Respetuosa" hemos encontrado su incidencia más altamente positiva con "Introverso" (0,45), "Cooperativo" (0,36) y "Seguro" (0,23); y su incidencia más alta negativa con "Inadecuado control del impulso" (- 0,81),

"Disconformidad social" (- 0,78) y con un "Clima familiar inadecuado" (- 0,70). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala 8.- Sensible (Activo-ambivalente [46 ítems]). Los sujetos con puntuaciones elevadas tienden a mostrarse como descontentos y pesimistas. Frecuentemente se muestran con un comportamiento impredecible; a menudo puede mostrarse como extravertido y entusiasta, pudiendo pasar rápidamente al punto contrario. Estas personas sienten frecuentemente culpabilidad por sus cambios bruscos de humor, se disculpan ante las personas involucradas, pero pronto vuelven a tener esos mismos cambios de humor. Su alta labilidad emocional es un punto importante en su caracterización psicológica.

Es el segundo tipo de personalidad, entre los que se relacionan de una forma ambivalente, el individuo con una Personalidad Sensible, caracterizado fundamentalmente por los cambios de humor.

Estas personas vacilan entre los sentimientos, por una parte, de que es un afortunado, y el sentimiento de que el mundo le haya maltratado y engañado. A veces estas personas tratan a los demás de una forma agradable y amistosa y, en otras ocasiones, de una forma airada, agresiva y hostil, e incluso a veces pueden tener sentimientos de arrepentimiento y de culpa. A veces son muy optimistas y ven el futuro muy prometedor, pero estos cambios, aparentemente sin razón, son vistos interiormente como opuestos. Hasta en su trabajo existe esta vacilación: unas veces caracterizado por un violento y productivo estado de ánimo junto con unas altas metas y otras por unas metas muy bajas y de menor productividad. Estas personas son muy flexibles y cambiables, sensibles y responsivas a su entorno. Parecen tener un humor cambiante e impredecible.

El patrón de personalidad Sensible se encuentra caracterizado por:

- a).- Una conducta aparente: errática
- b).- Una conducta interpersonal: impredecible
- c).- Un estilo cognitivo: divergente
- d).- Una expresión afectiva: pesimista
- e).- Una percepción de sí mismo: desvalorizada.

Analizando las diversas correlaciones de este patrón básico de personalidad "Sensible", hemos podido apreciar que covaría positivamente con "Introvertido", "Desinterés por la Escuela" y la "Desconfianza escolar" (todos ellos con una valor de 0,81), Inadecuado Rendimiento académico (0,80) e "Inhibido" (0,75); negativamente con "Respetuoso" (- 0,68), "Seguro" (- 0,64) e "Introvertido" (- 0,58). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

III.3.- SENTIMIENTOS Y ACTITUDES

Este grupo de escalas, al igual que las Comportamentales, fueron desarrolladas sobre la base de la frecuencia que presentan los adolescentes en los diferentes marcos terapéuticos y de consejeros. Aunque no forma parte integrante de la teoría comprensiva de la personalidad, estas escalas se encuentran relacionadas con los diferentes patrones de personalidad normal y clínica que se encuentran en la literatura psicológica de la personalidad adolescente.

Las siguientes 8 escalas se centran sobre los sentimientos y actitudes de los adolescentes que pueden afectarles en cualquier momento. La intensidad de este tipo de experiencias es referida por las puntuaciones elevadas de cada escala. Se ha de tener en cuenta que estas escalas representan las percepciones personales expresadas por los diferentes aspectos de la vida, antes que sobre los aspectos objetivamente observables o con criterios de comportamiento.

Escala A.- Deterioro del Autoconcepto (36 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anomalía en esta escala (a mayor puntuación, el autoconcepto se encuentra más deteriorado). La resolución de la identidad en el adolescente es una cuestión fundamental para establecer la capacidad de independencia, para convertirse en un miembro del grupo de iguales y desarrollar su yo sexual. Es evidente que un cierto grado de cuestionamiento sobre su identidad es no sólo inevitable, sino también necesarios para su progresivo desarrollo.

En el análisis correlacional de este "Deterioro del Autoconcepto" hemos encontrado su incidencia más altamente positiva con "Inhibido" (0,85), "Deterioro de la Autoestima" (0,82) y "Sensible" (0,81); en su incidencia más altamente negativa correlaciona con "Seguro" (- 0,85), "Sociable" (- 0,51) e "Introvertido" (- 0,37). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala B.- Deterioro de la Autoestima (36 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, la estima personal se encuentra más deteriorada). Hasta no hace mucho, el adolescente, en su desarrollo, ha estado sometido a una autocritica valorativa. El niño tiende a verse él mismo en términos de qué podría ser, con el ideal a menudo mezclado con el de sus padres. La ambivalencia y la lucha por resolver entre lo que él mismo se percibe y los ideales que aparecen lejanos, se convierte en el foco principal de esta escala. Esta misma lucha le ayuda a crecer y a resolver sus dificultades.

El análisis correlacional de las variables de esta técnica muestra a este sentimiento o actitud adolescentes del "Deterioro de la Autoestima" que covaria positiva y significativamente con "Desinterés escolar" (0,86), "Inhibido" (0,83) e "Inhibido" (0,82); sus correlaciones negativas se muestran con "Seguro" (- 0,77), "Sociable" (- 0,61) e "Introvertido" (- 0,37). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala C.- Malestar corporal (21 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, el malestar corporal se muestra más intenso). Esta escala refleja el grado de aceptación motivado por la reacción de los demás y por su propio proceso de percepción, juicio e integración de su apariencia física, de los cambios físicos y corporales que experimenta el adolescente en su normal desarrollo y que pueden afectarle psicológicamente.

Nuestros resultados presentan el sentimiento de "Malestar corporal" que correlaciona positivamente con "Inaceptación sexual" (0,86), "Inhibido" (,71), "Deterioro de la Autoestima" (0,69) y "Deterioro del Autoconcepto" (0,63); negativamente correlaciona con "Seguro" (- 0,82), "Sociable" (- 0,54) e "Introvertido" (- 0,24). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala D.- Inaceptación Sexual (28 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, la no aceptación sexual es más intensa). La efectiva transición de los adolescentes a los conocimientos sexuales no es ya una cuestión meramente de maduración y de aceptación de los padres. Más bien esto ocurre como producto de una oportuna maduración biológica, una aceptación de los grandes cambios que han tenido lugar y un desarrollo del sentido de sí mismo que permita integrar este nuevo aspecto de la aceptación sexual. El adolescente juega con todos los aspectos, cambios biológicos, la inseguridad social y la tímida ansiedad por idealizar algunos roles de adulto. La dificultad y velocidad de esta transición es medido por esta escala, reflejando la problemática de las actitudes de los padres, creencias culturales y el impacto de sus iguales, contribuyendo todo ello a la aceptación de la sexualidad. Las actitudes inmaduras y un molesto sentido de culpabilidad o vergüenza son registradas para ayuda del consejero y del clínico, para una mejor asistencia a los jóvenes más necesitados.

En su análisis de las variables que correlaciona positivamente con la "Inaceptación sexual" encontramos en nuestros datos que lo hace de una forma positiva con "Malestar corporal" (0,86), "Sentimiento de ser diferente" (0,73) e "Inhibido" (0,72); negativamente correlaciona con "Seguro" (- 0,76), "Sociable" (- 0,71) y "Violento" (- 0,19). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

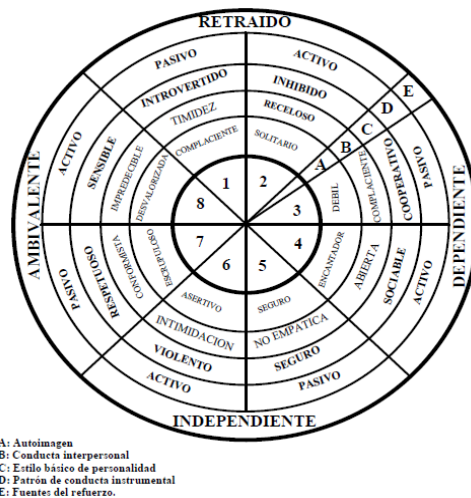


Fig.2: Los 8 Estilos básicos de personalidad. Representación en diagrama. (Adaptado de Millon, 1969, 1981, 1994).

Escala E.- Sentimiento de ser diferente (26 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anomalía en esta escala (a mayor puntuación, el adolescente se muestra más sensible a este aspecto con respecto a su grupo de iguales). La mayoría de los adolescentes pasan un primer periodo de intenso aislamiento con su grupo de iguales, seguido por un lento distanciamiento de su aceptación por los demás y una sensación de libertad para intimar con los amigos adolescentes mayores. Sin embargo, los adolescentes más jóvenes con pobre autoestima se encuentran atrapados en una situación particularmente desesperada. La expectativa de rechazo puede convertirse a menudo en un tímido y pasivo observador de la vida. Esta escala intenta evaluar el sentimiento de seguridad e inseguridad que puede apreciarse en el adolescente cuando se compara con sus iguales.

Hemos podido apreciar, a través de nuestros datos, que el "Sentimiento de ser diferente" covaría de una forma correlacional, positiva y altamente significativa, con el patrón básico de la personalidad "Inhibida" (0,84), el "Deterioro de la Autoestima" (0,77) y la "Inaceptación sexual" (0,73); y las tres variables que presentan una más alta correlación negativa se muestran con "Sociable" (- 0,80); "Seguro" (- 0,75) y "Respetuoso" (- 0,11). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala F.- Intolerancia social (26 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anomalía en esta escala (a mayor puntuación, la tolerancia social se muestra con mayor dificultad). Esta escala hace referencia al respeto por las normas sociales y derechos de los demás, siendo quizás el principio judeo-cristiano de "No hagas a los demás lo que no quieras que hagan contigo" el que mejor refleje los aspectos de estas escalas. Es la familia la que debe de inculcar, desde la más tierna infancia, un comportamiento adecuado y respetuoso hacia los demás a través de un método que combine las advertencias y las alabanzas. En ausencia de estos primeros esfuerzos y, alguna vez a pesar de ellos, algunos niños rechazan aceptar estas creencias y comportamientos como suyos. La característica comportamental más sobresaliente es que son individuos poco tolerantes socialmente, con una indiferencia generalizada hacia los sentimientos y reacciones de los demás. Difiere de una abierta hostilidad; más bien suelen mostrar indiferencia por el sufrimiento que experimentan los demás. A menudo descuidados y aparentemente inmovibles por la necesidad de las relaciones sociales, estos sujetos pueden mostrarse indiferentes, apáticos o insensibles.

Hemos podido apreciar a través de los datos obtenidos, que la "Intolerancia social" muestra sus correlaciones más altamente significativas y positivas con el patrón básico de personalidad "Violento" (0,69), la "disconformidad social" (0,51) y un "Inadecuado control del impulso" (0,42); sin embargo las tres correlaciones negativas más altas se presentan con el patrón básico de personalidad "Cooperativo" (- 0,62), "Respetuoso" (- 0,28) y "Sociable" (- 0,13). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala G.- Clima familiar inadecuado (25 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, el clima familiar se encuentra más deteriorado). El foco principal de esta escala serían las relaciones del joven con su familia, junto con el contraste de sus propias percepciones. ¿Cuál es el papel que juega la familia en la precipitación, exacerbación o mejoramiento del conflicto surgido en el seno de la familia del joven?, ¿Cómo se resuelven estos problemas, dentro de la familia o fuera de ella?.

Los datos encontrados nos permiten apreciar que este "Clima familiar inadecuado" presentan unas correlaciones positivas con "Disconformidad social" (0,79), con una "Inadecuado rendimiento escolar" (0,76) y una "Desconfianza escolar" (0,72); y negativamente se aprecian sus más altas correlaciones con los patrones de personalidad "Respetuoso" (- 0,70), "Cooperativo" (- 0,31) y "Seguro" (- 0,27). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla C-2 del Apéndice C).

Escala H.- Desconfianza escolar (30 ítems): Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, la confianza en la escuela se muestra más problemática). La presente escala evalúa como son superados los diferentes logros escolares para el alumno y cuales son los factores que promueven el desarrollo para disminuir la confianza en la escuela cuando se intenta conseguir pequeños objetivos básicos. Estos resultados académicos, evaluados desde la infancia, pueden aparecer como un signo externo del éxito de adaptación a las demandas de la vida. Los inadecuados logros académicos pueden desembocar en sentimientos de frustración, desesperación y ausencia de confianza en el futuro.

La "Desconfianza escolar" presenta las tres correlaciones positivamente más altas con el "Inadecuado rendimiento escolar" (0,91), con el patrón básico de personalidad "Sensible" (0,81), y con el "Deterioro del Autoconcepto" (0,75); negativamente, las correlaciones más altas se presentan con los patrones básicos de personalidad "Respetuoso" (- 0,65), "Seguro" (- 0,59) e "Introverso" (- 0,28). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

III.4.- ESCALAS COMPORAMENTALES

Escala SS.- Inadecuado control del impulso (35 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, el control del impulso resulta más problemático). Hace referencia a un mayor o menor control racional de los comportamientos impulsivos. Se aprecia diferencias entre los comportamientos de los varones y de las mujeres, ya que generalmente aquellos poseen un menor control debido fundamentalmente a su excesivo comportamiento agresivo.

Un "Inadecuado control de impulso" presenta una variación concomitante positiva con la "Disconformidad social" (0,85), un patrón básico de personalidad "Sensible" (0,72) y "Violento" (0,68); negativamente correlaciona con los patrones básicos de personalidad "Respetuoso" (- 0,81), "Introverso" (- 0,54) y "Cooperativo" (- 0,53). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala TT.- Disconformidad social (39 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, la conformidad social se muestra más problemática). Hace referencia a la conformidad o disconformidad con las normas y ética social que los adolescentes pueden experimentar en la sociedad. Los numerosos conflictos y sus luchas internas pueden ser causa de problemas para el adolescente en su comportamiento con la familia, los amigos o los profesores.

En su análisis de las variables que correlaciona positivamente con la "Disconformidad social" encontramos en nuestros datos que lo hace de una forma positiva, y altamente significativa, con un "Inadecuado control del impulso" (0,85), con un "Clima familiar inadecuado" (0,79) y con el estilo básico de la personalidad considerado como "Violento" (0,72); en sus correlaciones negativas, o apreciamos con los patrones de personalidad considerados como "Respetuoso" (- 0,78), "Cooperativo" (- 0,59) e "Introverso" (- 0,33). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla C-2 del Apéndice C).

Escala UU.- Inadecuado Rendimiento Escolar (41 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anormalidad en esta escala (a mayor puntuación, el rendimiento académico se muestra como problemático). Esta escala hace referencia fundamentalmente a las diversas habilidades de comprensión, logros académicos e integración de la experiencia necesaria para el aprendizaje en el marco formal de la escuela y su repercusión psicológica en el joven escolarizado.

Esta escala se encuentra referida para aquellos escolares que teniendo una inteligencia media o superior a la media, cuando son provistos de una atmósfera conducente al aprendizaje y fracasan repetida o consistentemente, temen a menudo a la angustia, decepción y a la humillación por parte de los padres. Algunos estudiantes, sin embargo, a pesar de tener una adecuada capacidad intelectual, comenzarán a sentir personalmente defraudadas sus habilidades y las esperanzas depositadas por los padres y la escuela.

En el análisis de las correlaciones de un "Inadecuado rendimiento escolar", encontramos en nuestros datos que covarían positivamente con la "Desconfianza escolar" (0,91), con un estilo básico de personalidad considerado como "Sensible" (0,80) y con un "Clima familiar inadecuado" (0,76). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

Escala WW.- Desinterés por la Escuela (36 ítems). Las puntuaciones elevadas denotan la anomalía en esta escala (a mayor puntuación, el interés por la escuela se encuentra más deteriorado). Esta escala intenta apreciar fundamentalmente el interés por los aspectos académicos y el entorno escolar acompañado por profundas motivaciones psicológicas y dando como resultado último el absentismo escolar. Generalmente existen dos tipos de adolescentes que tienden a ausentarse de la escuela: aquellos que se muestran muy rebeldes y vagos y aquellos que muestran cierta ansiedad o fobia a la misma escuela.

La ausencia demuestra una falta de afecto con la escuela y una falta de atención hacia los aspectos académicos. Esto se produce generalmente en el estudiante marginado con limitadas habilidades intelectuales y a menudo encontrándose en ellos mismos conductas desajustadas. Generalmente sus primeras experiencias en la escuela fueron frecuentemente negativas; además, las actividades escolares y las expectativas van en contra de estas habilidades y son, a menudo, totalmente diferentes con las de su familia y amigos. Las actividades extracurriculares a menudo excluye, o hace solamente una pequeña llamada, a un estudiante marginal académicamente.

En el análisis correlacional de "Desinterés por la Escuela" hemos encontrado su incidencia más altamente positiva con el "Deterioro de la Autoestima" (0,86), con el patrón básico de la personalidad considerada como "Sensible" (0,81) y con el "Deterioro del Autoconcepto" (0,79) negativamente correlaciona con la personalidad considerada adolescentes como "seguro" (- 0,60), "Sociable" (- 0,50) y con "Inhibido" (- 0,47). (Una información más detallada puede apreciarse en la Tabla III).

IV.- ADMINISTRACION DE LA PRUEBA

El administrador de la prueba debe de estar familiarizado y entrenado suficientemente con esta prueba y tener la experiencia suficiente en la aplicación de este tipo de test. De ello va a depender fundamentalmente la fiabilidad y validez de la prueba. Para ello es necesario obtener el grado de preparación adecuado en Psicología y tener los conocimientos básicos acerca de evaluación de la personalidad del adolescente.

- Para asegurar la corrección mecanizada es necesario completar el Cuestionario con un lapicero con mina de grafito blanda, del N°. 2, y una Hoja de Respuestas apropiada.
- La prueba puede ser administrada tanto individual como en grupo.
- El MAPI ha sido comprobado como no-amenazante para una gran mayoría de adolescentes y ha sido utilizado también como ayuda y guía de consejeros y otros clínicos en la evaluación de las resistencias y problemas de los jóvenes.
- Son ingredientes importantes para la fiabilidad de los resultados que los adolescentes cumplieren el Cuestionario con sinceridad, seriedad y con gusto.
- El administrador debe de cerciorarse de que además del Cuestionario y la Hoja de Respuestas, el sujeto dispone de goma de borrar.

Las siguientes instrucciones aparecen en el Cuestionario y deben ser respetadas en su totalidad con la mayor rigurosidad posible.

- 1.- Complete los datos de identificación solicitados en la cabecera de la hoja. Por favor no escriba en ningún otro sitio fuera de los lugares marcados para contestar a la prueba.
- 2.- Utilice un lápiz con mina de grafito blanda (n°. 2) y rellene de negro los espacios correspondientes a las respuestas.

- 3.- Si se equivoca, o cambia de modo de pensar, por favor, borre completamente la marca errónea y rellene el espacio correspondiente a la interpretación que crea ser la correcta.
- 4.- El Cuestionario contiene una serie de preguntas que los jóvenes utilizan para describirse ellos mismos. Están expuestas para ayudarle a describir sus sentimientos y actitudes. Intente ser sincero y formal al contestar ya que los resultados podrían ser utilizados por su consejero para ayudarle a planificar su futuro.
- 5.- No debe preocuparse si algunas preguntas son desconocidas para Vd. Están incluidas para ayudar a jóvenes con algún tipo de problemas. Si la pregunta planteada concuerda con su propia descripción, Vd. deberá marcar "Verdadero" (V). Si no está de acuerdo con la cuestión planteada o decide que aquello no le describe a Vd., deberá señalar "Falso" (F). Intente señalar siempre una de las dos opciones, incluso aunque no esté seguro de su elección. Si después de haberlo intentado, y a pesar de ello no puede decidirse, déjelo en blanco³.
- 6.- No hay un tiempo limitado para completar el Cuestionario, pero debe de trabajar con rapidez y comodidad.
- 7.- Los resultados serán mantenidos confidencialmente.
- 8.- Tenga la precaución de comprobar que el número de la pregunta del Cuestionario coincida con el mismo número de la Hoja de Respuestas en donde Vd. quiere exponer su forma de pensar.
- 9.- El administrador de la prueba debe cerciorarse de que el sujeto no escribe nada en el Cuadernillo de Aplicación y que sus contestaciones las hace siempre en la Hoja de Respuestas que se le ha suministrado.
- 10.- Igualmente el administrador de la técnica debe de asegurarse, antes de comenzar la prueba, que todos los sujetos han comprendido perfectamente la tarea que deben de realizar.

V.- CORRECCION

V.1.- CORRECCION MANUAL

Se disponen de tantas plantillas como número de Escalas existen (23) en cada uno de sus grupos, que se han de superponer sobre la Hoja de Respuestas. Una vez realizado se procede a:

- 1º.- Confronte la *edad del sujeto*: si es menor de 13 años o mayor de 18: la prueba no es apropiada para estas edades. No prosiga.
- 2º.- Confronte el *sexo del sujeto*: Si no puede saberlo, deténgase, no prosiga.
- 3º.- Asegúrese de que ha contestado a todas las preguntas. Que la Hoja de Respuestas no presenta deterioro alguno (especialmente si dicha hoja va a ser corregida mediante lectora de marcas).
- 4º.- Contabilice las *dobles marcas* y las *preguntas dejadas en blanco*:
 - Si es ≥ 12 : rechace la prueba, no prosiga.
 - Si es $<$ de 12: siga, la prueba puede ser fiable y válida.
- 5º.- Cómputo del Índice de Fiabilidad:
 - a.- Se localiza la plantilla correspondiente al Índice de Fiabilidad.
 - b.- Se coloca sobre la Hoja de Respuestas de tal manera que coincidan los extremos marcados para ajustar la plantilla.
 - c.- Se contabilizan aquellas respuestas que tras la ventanilla aparecen rellenas de lápiz (bolígrafo u otro elemento que ha empleado el sujeto para señalar su respuesta).
 - d.- Si el número de respuestas señaladas por el sujeto es:

³ Contrariamente a la versión original americana que prefiere contestar con "Falso" (F) a las cuestiones dejadas en blanco, nosotros hemos empleado, en nuestra adaptación al castellano, la opción de dejarlo en blanco, tal como sugiere el propio sujeto que ha realizado la prueba, ya que disponemos del recuento de las cuestiones dejadas en blanco y las "dobles marcas".

- Igual o mayor de dos (≥ 2): la prueba no es fiable. Debe ser rechazada. No prosiga.
- Igual a uno (= 1): Su fiabilidad es cuestionable, aunque puede seguir interpretando.
- Igual a cero (= 0): La prueba es plenamente fiable. Puede proseguir.

6º.- Cómputo del *Índice de Validez*:

- a.- Se localiza la plantilla correspondiente al Índice de Validez.
- b.- Se coloca sobre la Hoja de Respuestas de tal manera que coincidan los extremos marcados para ajustar la plantilla.
- c.- Se contabilizan aquellas respuestas que tras la ventanilla aparecen rellenas de lápiz (bolígrafo u otro elemento que ha empleado el sujeto para señalar su respuesta).
- d.- Si el número de respuestas señaladas por el sujeto es:
 - Igual o mayor de dos (≥ 2): la prueba no es fiable. Debe ser rechazada. No prosiga.
 - Igual a uno (= 1): Su fiabilidad es cuestionable, aunque puede seguir interpretando.
 - Igual a cero (= 0): La prueba es plenamente fiable. Puede proseguir.

7º.- Cómputo de las restantes escalas (una por una):

- a.- Localice la plantilla correspondiente a la Escala que intenta evaluar.
- b.- Colóquela sobre la Hoja de Respuestas de tal manera que coincidan los extremos marcados para ajustar la plantilla.
- c.- Se contabilizan todas aquellas respuestas que tras la ventanilla aparecen rellenas de lápiz (bolígrafo u otro elemento que ha empleado el sujeto para señalar su respuesta).
- d.- El número correspondiente es referido como la Puntuación Directa de esta Escala.
- e.- Vaya al Apéndice A: Tablas de puntuaciones "T".
 - e.1º).- Asegúrese de que el sexo se corresponde con la persona que se encuentra evaluando.
 - e.2º).- Asegúrese de que la edad igualmente se corresponde con la persona que está evaluando.
 - e.3º).- Localice la Puntuación Directa obtenida por nuestro sujeto en la columna de las Puntuaciones Directas del Baremo que se encuentran en los márgenes derecha e izquierda.
 - e.4º).- Localice la Escala que corresponde a esa Puntuación Directa sobre la línea superior.
 - e.5º).- Donde confluyan la Puntuación Directa y la Escala correspondiente (cuadro de doble entrada), ese número será la equivalencia en puntuaciones "T".
- f.- Para obtener las puntuaciones "T" de cada una de las escalas debe repetir el mismo (y todo) el proceso de este apartado 7.

8º.- Para realizar el perfil gráfico: Tome la Hoja de perfil

- Asegúrese que el sexo y la edad se corresponden con la persona que está evaluando. Existe una Hoja de Perfil para mujeres y otra para varones, separados por grupos de edades.
- Traslade las "Puntuaciones Directas" correspondientes de cada una de las Escalas a la parte inferior de la Hoja y bajo el símbolo correspondiente de la Escala.
- Traslade y marque esta Puntuación Directa de cada una de las Escalas al interior de la tabla y en la columna correspondiente a la Escala, sabiendo que en los extremos de la Hoja dispone de las Puntuaciones Típicas correspondientes a cada escala.
- Trace una línea que una las marcas referidas de las Puntuaciones Directas correspondientes a cada una de las escalas, pero tenga la precaución de no unir mediante esta línea los diferentes grupos de escalas. Cada grupo de escalas (Estilos Básicos de Personalidad, Sentimientos y Actitudes y Escalas Comportamentales) deben disponer de su propia gráfica.
- Las líneas horizontales "de corte" entre las puntuaciones Típicas de "T" = 60 y "T" = 40 son los valores correspondientes a +1 desviación y -1 desviación típica.

V.2.- CORRECCION MECANIZADA:

Mediante lectora óptica, tratamiento informático de los datos y generación automática de informes. Este tipo de valoración ofrece varias ventajas: ahorra tiempo, ofrece mayor fiabilidad a la hora de corregir, es fácil de leer y además incluye el perfil debidamente formalizado como parte del servicio.

Hemos de tener en cuenta que para este tipo de corrección, en cuanto a su administración, se necesita una Hoja de Respuestas apropiada y contestar a las preguntas con un lápiz de mina blanda (Nº. 2) de grafito. La Hoja de Respuestas jamás debe estar dañada, doblada o grapada; esto impediría una correcta lectura de las marcas realizadas por el sujeto.

VI.- INTERPRETACION:

VI.1.- VALORACION DE LAS PUNTUACIONES:

La versión original del MAPI de Th. Millon (1977, 1982) refiere la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones "Tasa Base" (BR) utilizando para ello los datos conocidos de prevalencia de los diferentes trastornos mediante la utilización de las puntuaciones de corte diseñadas para maximizar las clasificaciones diagnósticas correctas. Las puntuaciones de "Tasa Base" (BR) intentan identificar o calcular la probabilidad de que el paciente sea, o no, miembro de una entidad diagnóstica. Para Millon y sus investigadores no es asumible la hipótesis de normalidad como instrumento clínico ya que el rasgo evaluado no se distribuye normalmente en la población.

En nuestra investigación, siguiendo las directrices de otros instrumentos de evaluación ya tradicionales de otros autores e investigadores de instrumentos de evaluación clínica (MMPI y su revisión MMPI-2, 16 PF, etc.), hemos asumido la "normalidad" de los sujetos evaluados y poder identificar aquellos factores de personalidad que se separen significativamente de los parámetros estadísticos de "normalidad". Para ello hemos analizado las Puntuaciones Directas (número de ítems, para cada escala, respondidos en la misma dirección que la clave) transformándolas en puntuaciones típicas "T" (Media: 50 y Desv. Típica = 10), considerando las "líneas de corte" las siguientes:

- $T < 40$ ($< 1,00$ Desv. Típica): Representa la no presencia significativa del factor de personalidad evaluado.
- $T = 40-60$ ($\pm 1,00$ Desv. Típicas): Es la zona de puntuación media que se ha calculado para sujetos adolescentes escolarizados considerados como "normales" (ausencia de patología evidente o significativa).
- $T = 61-65$ (entre 1,00 y 1,5 Desv. Típicas): Representa una presencia moderada del factor evaluado.
- $T \geq 65$ ($\geq 1,5$ Desv. Típicas): Indican la presencia significativa de este tipo de personalidad o síndrome.

Una puntuación elevada en las puntuaciones "T", implica:

- Mayor probabilidad de que el paciente posea características clínicas o de personalidad medidas en la Escala.
- A mayor puntuación, mayor es la intensidad o gravedad de las características del síndrome registradas en la Escala.
- Las Escalas que miden la puntuación más elevada en la puntuación del perfil sirven como punto de anclaje modificando e integrando a otras.

VI.2.- CODIFICACION DE LAS PUNTUACIONES DE LAS ESCALAS:

La magnitud relativa de las puntuaciones "T" es más claramente apreciada construyendo un código diagnóstico que resume la distribución de poblaciones de la Escala.

Las 20 Escalas clínicas se encuentran divididas en tres secciones:

- *Escalas de Estilos Básicos de la Personalidad*: identificadas por la numeración de "1" a "8".
- *Escalas referidas a Sentimientos y Actitudes*: Identificadas por las letras, en orden alfabético, desde la "A" hasta la "H".
- *Escalas Comportamentales*: identificadas por las cuatro letras dobles "SS", "TT", "UU" y "WW".
- Estos grupos de escalas se encuentran divididas por tres dobles barras (//), presentes siempre al finalizar cada grupo de Escalas.

Tanto las 8 escalas de los Estilos Básicos de Personalidad como las 8 del grupo de escalas sobre Sentimientos y Actitudes, como las 4 Escalas Comportamentales⁴, son listadas en el código y colocadas en orden de mayor a menor. Las puntuaciones mayores de 65 "T" son colocadas a la izquierda de un doble asterisco (**). Aquellas puntuaciones que se encuentran dentro del intervalo 61-65 "T" son seguidas por un sólo asterisco (*); Las puntuaciones comprendidas entre 40-60 "T" (inclusives) son seguidas por un signo "más" (+); las puntuaciones dentro del intervalo de 35-39 "T" se les atribuye el signo #; las puntuaciones que se encuentran por debajo de 35 se les asigna "doble almohadilla" ##; cerrando el grupo a la izquierda de la primera doble barra (/). El signo "guión" (-) es empleado para indicar que la escala no ha conseguido una puntuación "T" dentro de los intervalos numéricos mencionados, por tanto, este signo casi siempre deberá ir acompañado por el símbolo del intervalo en donde no se haya producido esta puntuación. Es decir:

> 65 T.....**
61-65 T.....*
40-60 T.....+
35-49 T..... #.
< 35 T.....##

El signo "guión" (-) es indicativo de que no hay ninguna escala en cualquiera de los intervalos anteriores.

Se subrayan, con el signo incluido, todos aquellos factores que se pertenezcan al mismo intervalo, en orden de mayor a menor incidencia y en caso de igual incidencia, por orden numérico o alfabético asignado a la variable.

Veamos un ejemplo: Una chica de 15 años con el código de identificación 0000633, ha obtenido las siguientes puntuaciones:

ESCALAS	Punt. Directa	Punt. "T"
ESTILOS BASICOS DE PERSONALIDAD:		
1- Introverso	6	37
2- Inhibido	19	56
3- Cooperativo	14	35
4- Sociable	15	48
5- Seguro	24	53
6- Violento	22	68
7- Respetuoso	18	48
8- Sensible	27	60
SENTIMIENTOS Y ACTITUDES:		
A- Deterioro del Autoconcepto	23	62
B- Deterioro de la Autoestima	27	74
C- Malestar corporal	9	45
D- Inaceptación sexual	16	57
E- Sentimiento de ser diferente	11	55
F- Intolerancia social	11	60
G- Clima familiar inadecuado	14	72
H- Desconfianza escolar	14	60
CORRELATOS COMPORTAMENTALES:		
SS- Inadecuado Control del impulso	20	64
TT- Disconformidad Social	21	67
UU- Inadecuado Rendimiento Escolar	19	62
WW- Desinterés escolar	34	87

Su código diagnóstico sería el siguiente:

6** 82547+ 13# // BG** A* FHDEC+ // WWTT** SSUU*

Su perfil gráfico informatizado viene expresado en la página siguiente.

⁴ En el manual original americano no se indican en el código diagnóstico aquellas escalas que no superen los 74 BR (60 T).

VI.3.- ANALISIS DEL PERFIL

Cada una de las tres principales secciones del perfil sería evaluado separadamente para extraer el contenido esencial, aunque al ser referidas por puntuaciones "típicas" T (media = 50 y Desv. típica = 10), en su interpretación se siguen las pautas generales de dichas puntuaciones estándar.

- a).- **Escalas de Validez:** Compuesta por las Escalas de Interrogante (?), y los índices de Validez, Fiabilidad e Incoherencia. Esta última se encuentra baremada en sus edades y sexos respectivos. Para su interpretación es necesario consultar el apartado V referente a la corrección. La interpretación e la escala de Incoherencia se encuentra referida por puntuaciones típicas.
- b).- **Estilo Básico de Personalidad (Escalas 1-8):** Una configuración que comprende las dos o tres escalas más altas puede ser empleada para identificar y sintetizar de una forma clínicamente lógica las diferentes dimensiones de los patrones interpersonales de los adolescentes, afectividad, estilo cognitivo y tendencias comportamentales.
- c).- **Sentimientos y Actitudes (Escalas A-H):** En primer lugar, cada escala debe ser apreciada por separado. Al igual que en el apartado anterior se siguen los diferentes rangos de puntuaciones T: Siguiendo la revisión de cada escala el consejero o clínico debería observar a todo el conjunto de estas escalas para determinar aquellas áreas de mayor poder que pudiese utilizar el joven para manejar o resolver las dificultades de otras áreas.
- c).- **Escalas comportamentales (Escalas SS-WW):** Estas escalas deberían ser mostradas individualmente, si bien son similares a las Escalas de Sentimientos y Actitudes. Los diferentes rangos de puntuaciones se muestran como en los apartados anteriores.

VI.4.- PERFIL DE INTEGRACION

No existe una forma sencilla, ni tampoco mecanizada, para adquirir las habilidades que se requieren para resumir un patrón de perfil. Es la madurez del consejero o del clínico experto la que se desarrolla a través de los años de experiencia. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, que los consejeros y clínicos bien entrenados encuentran pequeñas dificultades para trasladar al MAPI las habilidades que han adquirido con otros instrumentos diagnósticos.

VII.- FORMATO DE INFORMES Y DESCRIPCIONES:

Según versiones:

- 1.- **Informe interpretativo clínico:** En la versión original americana, que utiliza todo un sistema informático para la corrección de la prueba y elaboración del informe, éste comprende 4 ó 5 páginas en las que se incluye un análisis de la personalidad y comportamiento dinámico, manifestaciones clínicas basadas en las puntuaciones de las escalas, y sugerencias para la administración del tratamiento más adecuado. Contiene en una página el perfil realizado a través de las puntuaciones directas y las transformadas en sus respectivas escalas. Existe una sección de Respuestas Notables para ayudar al clínico a identificar un específico problema y una sugerencia con el diagnóstico del DSM-III. En esta sección el informe incluye: una introducción; estilos de personalidad, Escalas Comportamentales, Intereses y actitudes; Respuestas notables; sugerencias con el diagnóstico paralelo al DSM-III e implicaciones terapéuticas.

Actualmente, en la versión castellana, no disponemos de la elaboración del informe a través de un sistema informático (criticado por no pocos autores), dejando la interpretación de los resultados a la experiencia del clínico.

- 2.- **El Informe Vocacional interpretativo.** Igualmente, en la versión original americana se encuentra escrito en un lenguaje no clínico, provisto de 3 ó 4 páginas de forma narrativa orientado a los resultados característicos con qué vocación personal está interesado o identificándose con aquellos estudiantes que presentan miedo a los resultados académicos o con aquellos de tendencias "acting out". Todo esto también se presenta el perfil en una página con las puntuaciones directas y las convertidas (Típicas) para cada una de las 20 escalas. El informe de esta sección incluye: una introducción, Estilos de personalidad; Sentimientos y actitudes y Escalas Comportamentales. En la versión castellana es el orientador escolar el que debe interpretar los resultados obtenidos.

VII.- LA ADAPTACION CASTELLANA:

VII.1.- EL CUESTIONARIO:

El Cuestionario del Inventario de personalidad para jóvenes dispone de una versión hispana a la que hemos tenido que realizar la adaptación al castellano, principalmente a través de los giros idiomáticos como de algunas palabras o adjetivos propuestos, con el objetivo de clarificar cada ítem en toda su comprensión. Precisamente en donde más dificultades hemos encontrado ha sido en los adolescentes más jóvenes (13 años) de Centros de nivel escolar menos exigentes. Ello nos ha llevado a efectuar una amplia e intensa revisión de cada uno de los ítems realizando pequeños cambios. Así por ejemplo:

VERSION HISPANA	ADAPTACION CASTELLANA
43.- Yo creo que tengo un buen <i>cuero o fisico</i> .	43.- Creo que tengo un buen tipo.
70.- Supongo que soy un <i>quejón</i> que espero que pase lo peor.	70.- Creo que siempre me estoy quejando y esperando que pase lo peor.
73.- <i>Siento que no tengo objetivos</i> y no sé hacia donde voy.	73.- Me siento bastante desorientado/a y no sé hacia donde voy.

Igualmente hemos realizado el porcentaje de respuestas dadas a cada uno de los 150 ítems que consta el Cuestionario en la versión castellana. Esto nos lleva a poder analizar la forma de responder a cada ítem por parte de los adolescentes. Los resultados se muestran en la totalidad de los adolescentes (cfr. Apéndice C, Tabla C-1).

En el Apéndice C, Tabla C-10, referimos los últimos cambios realizados sobre el Cuestionario de la versión castellana anterior. Dichos cambios tienen como objetivo la mejor comprensión de la frase o ítem, sin llegar a cambiar el sentido ni la estructura básica de la pregunta.

VII.2.- EL INDICE DE INCOHERENCIA:

Para llevar a cabo la validez de la prueba, la versión original del MAPI de Th. Millon presenta solamente dos variables: el Índice de Fiabilidad y el Índice de Validez. Estos dos índices, en nuestra adaptación al castellano, los hemos agrupado dentro de las Escalas de Validez.

Los seis ítems que en su totalidad se encuentran referidos por estos dos índices para referir la fiabilidad y validez de la prueba, nos han parecido sumamente precarios y quizás demasiado simples. Todos los ítems de estos índices son los siguientes:

INDICE DE FIABILIDAD	INDICE DE VALIDEZ
95.- No estoy contestando a estas preguntas con sinceridad.	58.- No he visto un automóvil en los últimos diez años.
111.- Si leyera estas preguntas dentro de un mes, seguro que cambiaría la mayoría de mis respuestas.	85.- Nunca en mi vida he tenido pelo alguno, ni en la cabeza ni en ninguna parte de mi cuerpo.
134.- No he estado poniendo mucha atención a las preguntas de este Cuestionario.	124.- En el último año he cruzado el Atlántico más de treinta veces.

Intentando asegurar una mayor fiabilidad de la prueba hemos añadido, en la adaptación castellana, una variable que nos pudiera expresar el nivel de consistencia interna que expresa el adolescente a la hora de realizar la prueba. Para ello nos hemos basado en la técnica de coherencia entre pares de ítems. A lo largo del cuestionario, hemos podido apreciar la existencia de pares de ítems que al contestarlos en el mismo sentido (Verdadero-Verdadero) o en sentido contrario (Verdadero-Falso o Falso-Verdadero) nos podrían aportar coherencia a las contestaciones realizadas por el adolescente. La falta de atención, la poca motivación, la distracción momentánea, las dificultades en la lectura o de la comprensión, el contestar al azar o cualquier otro motivo podría ser reflejado por esta variable.

Dos ejemplos podrían ser ilustrativos para apreciar la coherencia de las respuestas:

68.- Preferiría estar en cualquier lugar antes que en casa. 100.- Me gusta estar en casa.

29.- El sexo es agradable.

123.- El sexo es desagradable.

Para apreciar la coherencia entre los pares de ítems 68-100 y 29-123 el adolescente ha debido de contestar a ambos ítems en direcciones contrarias (Verdadero-Falso o Falso-Verdadero), porque el hecho de contestar en la misma dirección (Verdadero-Verdadero) supone una "incoherencia" en su respuesta, que es lo que tratamos de evaluar.

El análisis de esta variable nos ha llevado a realizar este estudio con 16 pares de ítems (cfr. Apéndice C, Tabla C-1: Porcentaje de respuestas a los ítems) a los que hemos valorado la incoherencia con un punto y hemos llevado a cabo su transformación en puntuaciones típicas.

VIII.- JUSTIFICACION ESTADISTICA:

En este capítulo vamos a referir los diferentes elementos estadísticos que hasta la actualidad hemos realizado en la versión actual con la esperanza de ir enriqueciéndolo, en el futuro, con nuevas aportaciones de las diferentes investigaciones que con esta técnica se realicen. Comenzamos este apartado con el análisis de la muestra realizada en la población española para posteriormente llevar a cabo la fiabilidad y la validez de la prueba y poder comparar todos estos elementos con los estudios americanos realizados.

VII.1.- ANALISIS DE LA MUESTRA DE LA POBLACION ESPAÑOLA:

La muestra española se encuentra realizada, hasta la actualidad, con 2.108 adolescentes escolarizados y considerados como "normales". La muestra obtenida fue mucho más amplia (aproximadamente 3.000) pero la idiosincrasia de los adolescentes, la falta necesaria de motivación, la falta de atención y los ítems dejados en blanco o a las dos posibilidades (Verdadero y Falso: dobles marcas) y diversas circunstancias han hecho restringir la muestra hasta la cantidad señalada.

Hasta el momento no hemos podido obtener suficiente muestra clínica para contrastar los resultados con los adolescentes escolarizados considerados como "normales" (sin evidencia de patología alguna). Las líneas de corte y su interpretación significativa ya se han referido en el apartado VI sobre la Interpretación de los resultados.

La muestra está referida por edades, porcentajes y sexos como indica la Tabla I:

TABLA I: ANALISIS DE LA MUESTRA ESPAÑOLA

EDADES	Varones		Mujeres		AMBOS SEXOS	
	N	%	N	%	N	%
13-15	461	21,86	519	24,62	980	46,48
16-18	468	22,20	660	31,30	1128	53,52
TOTAL	929	44,07	1179	55,93	2108	100,00

La muestra fue obtenida con sujetos de distintos niveles de escolarización, de diversos ambientes socioeconómicos y de distintas comunidades regionales, fundamentalmente las de Castilla y León y Andalucía.

VII.2.- FIABILIDAD:

La fiabilidad de un estadístico indica la estabilidad y precisión de los resultados y su coeficiente señala en qué medida la cuantía de las variables se encuentran libres de los diversos errores propios de cualquier investigación.

Se pueden utilizar diversos procedimientos para hallar este estadístico, entre los que se encuentran el método de test-retest, el de las dos mitades y a través del coeficiente "alfa" de Cronbach. El primero de ellos consiste en aplicar dos veces el mismo test con un intervalo de tiempo entre ambas aplicaciones. Este método fue realizado con la muestra clínica americana, expuesta en la TABLA II, con la técnica de Kuder Richardson (fórmula KR-20). El primer grupo (grupo A), formado por una muestra clínica de 105 adolescentes les fue aplicada la prueba con un intervalo de cinco meses. Al segundo grupo (grupo B), compuesto por una muestra igualmente clínica de 59 adolescentes, les fueron aplicada la técnica con un intervalo aproximado de un año. Ambos grupos (A y B) se encontraban integrados en diversos programas activos de psicoterapia. Podemos apreciar que, al natural cambio que de por sí se aprecia en la adolescencia, hemos de añadir los diferentes cambios que estos adolescentes experimentan cuando se encuentran integrados en un programa

terapéutico. Por ello la fiabilidad de estos datos pueden encontrarse contaminados debidos precisamente a los numerosos cambios que han podido operar en estos adolescentes. Por ello, los adolescentes del grupo B (con un año aproximado de intervalo entre ambas aplicaciones) presentan las correlaciones sensiblemente más bajas. No obstante, a pesar de los cambios, de la heterogeneidad y del estado clínico de los adolescentes, podemos apreciar que la estabilidad y la consistencia de los resultados son más que satisfactorias.

Nosotros, en cambio, hemos analizado la fiabilidad de la prueba a través del tercer procedimiento aquí esgrimido: el análisis de la varianza a través del índice "alfa" de Cronbach (1951). Para Kerlinger (1988) el análisis de la varianza "no es solamente un método estadístico, es una técnica y una forma de pensar" (pg. 229). En definitiva la fórmula de Kuder-Richardson para la fiabilidad de un tests con sus ítems no es más que un caso especial del coeficiente "alfa" de Cronbach que también se utiliza para estimar la fiabilidad de las técnicas o estimaciones donde los ítems dan puntajes pesados.

En nuestro estudio, realizado a través de las diversas varianzas expresadas en las 20 variables analizadas (no se tuvieron en cuenta el grupo de Escalas de Validez -Índice de Fiabilidad, Índice de Validez e índice de Incoherencia-) y con un número de sujetos de 2.108, obtuvimos un coeficiente "alfa" de 0.7778, suficientemente expresivo y satisfactorio.

Tabla II: Estimación de la fiabilidad del MAPI con una muestra clínica (Millon, 1977, 1982)⁵

ESCALAS	Test-Retest (Grupo A) N=109	Test-Retest (Grupo B) N= 79	KR ₂₀
1.- Introverso	.73	.63	.67
2.- Inhibido	.76	.62	.82
3.- Cooperativo	.74	.67	.67
4.- Sociable	.74	.68	.74
5.- Confiado	.82	.68	.83
6.- Violento	.69	.66	.74
7.- Respetuoso	.80	.61	.74
8.- Sensible	.75	.55	.82
A.- Deterioro del Autoconcepto	.79	.48	.83
B.- Deterioro de la Autoestima	.72	.58	.84
C.- Malestar corporal	.76	.75	.77
D.- Inaceptación sexual	.74	.66	.77
E.- Sentimiento de ser diferente	.74	.60	.77
F.- Intolerancia social	.53	.60	.70
G.- Clima familiar inadecuado	.80	.45	.82
H.- Desconfianza escolar	.78	.53	.79
SS.- Inadecuado Control del impulso	.79	.57	.75
TT.- Disconformidad social	.77	.61	.73
UU.- Rendimiento Académico inadecuado.	.77	.55	.82
WW.- Desinterés escolar	.67	.45	.76

VII.3.- VALIDEZ

Todas las definiciones acerca de la validez de un instrumento hacen referencia a la medición de aquellos aspectos que nos hemos propuesto medir y no otro aspecto o rasgo diferente. Cuando construimos un test e intentamos apreciar su validez, es necesario demostrar empíricamente que este instrumento es válido para obtener una medida de los rasgos psicológicos propuestos. La validez es tradicionalmente estimada por un coeficiente de correlación, llamado "coeficiente de validez", el cual nos indicaría la relación existente entre los datos obtenidos con el test y los datos que utilizamos, con un grado conocido de certeza, como índice para las puntuaciones del individuo en la variable criterio.

Existen diferentes tipos de validez (de contenido, de criterio, y de constructo) y cada uno de los cuales utiliza distinto procedimiento para probar la misma validez. El manual original de Th. Millon (1977, 1982, pg. 56) analizando la validez criterial, muestra las correlaciones obtenidas entre las escalas del MAPI y otras técnicas aplicables al adolescente, aunque no son técnicas específicamente elaboradas para la evaluación de la personalidad adolescente. Las técnicas utilizadas fueron: el Cuestionario de personalidad de Cattell (16 PF), el Cuestionario de Personalidad de California (CPI) y el Cuestionario de Preferencias Personales de Edwards (EPPS). Los datos obtenidos se encuentra en el Apéndice C (Tabla C-2)

En nuestra investigación hemos elegido la validez de constructo para apreciar la validez del instrumento ya que es considerado como uno de los progresos científicos más significativos de la teoría moderna de la medición. En definitiva deseamos saber qué constructo o rasgos psicológicos pueden "explicar" la varianza de las pruebas. Para ello nos hemos servido del "Análisis factorial" como el mejor método de validación de constructo. Con este análisis intentamos encontrar los factores que dan cuenta de una varianza significativa (< 5%) sobre las distintas variables del MAPI.

El análisis factorial se encuentra realizado sobre un total de 2.108 adolescentes, tanto varones como mujeres, que han sido analizadas sus puntuaciones a través de las 20 variables MAPI (no se han tenido en cuentas las tres variables correspondientes a las Escalas de Validez: Validez, Fiabilidad e Incoherencia).

Hemos calculado igualmente la adecuación de la muestra a los resultados de las variables a través de la Prueba de esfericidad de Bartlett ("Chi cuadrado": 61015,3 y grados de libertad: 209) obteniendo una alta significación estadística (del 1 por mil) de las correlaciones entre sus mismos ítems que componen las escalas y una adecuación total a la muestra, de 0,89.

La matriz factorial presenta un total de cuatro factores que "explican" o dan cuenta de la varianza significativa. Para resumir los cálculos exponemos la estimación final de las "comunalidades", de la

⁵ Fuente: Manual del Millon Adolescent Inventory (M.A.P.I.), (1977, 1982), pg. 53.

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

"varianza del factor común", para cada una de las escalas teniendo en cuenta que la validez es vista como la proporción de la varianza total de una medida, que es la varianza del factor común.

Tabla III: Matriz de correlaciones⁶ (n=2.108)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	-.11	1						
3	.01	.17	1					
4	-.18	-.71	-.21	1				
5	.21	-.88	-.36	.66	1			
6	-.10	-.04	-.84	.21	.22	1		
7	.45	-.27	.36	-.15	.23	-.47	1	
8	-.58	.68	-.11	-.24	-.64	.29	-.68	1
A	-.37	.85	.23	-.51	-.85	-.05	-.36	.81
B	-.37	.83	.07	-.61	-.77	.05	-.34	.75
C	-.24	.71	.28	-.54	-.82	-.16	-.17	.51
D	-.11	.72	.28	-.71	-.76	-.19	.01	.41
E	-.04	.84	.10	-.80	-.75	-.01	-.11	.48
F	.27	.18	-.62	-.13	.01	.69	-.28	.16
G	-.25	.41	-.31	-.03	-.27	.45	-.70	.69
H	-.28	.67	-.05	-.20	-.59	.24	-.65	.81
SS	-.54	.22	-.53	.12	-.14	.68	-.81	.72
TT	-.33	.26	-.59	.12	-.14	.72	-.78	.66
UU	-.24	.66	-.02	-.21	-.59	.18	-.65	.80
WW	-.47	.72	-.09	-.50	-.60	.18	-.37	.81

	A	B	C	D	E	F	G	H	SS	TT	UU	WW
A	1											
B	.82	1										
C	.63	.69	1									
D	.62	.70	.86	1								
E	.71	.77	.60	.73	1							
F	.05	.08	-.09	-.03	.20	1						
G	.42	.54	.18	.11	.23	.32	1					
H	.75	.6	.35	.27	.44	.24	.72	1				
SS	.34	.37	.11	1.67E-3	.11	.42	.67	.56	1			
TT	.31	.37	.08	-.01	.13	.51	.79	.66	.85	1		
UU	.72	.62	.37	.28	.42	.21	.76	.91	.54	.63	1	
WW	.79	.86	.45	.53	.67	.17	.53	.63	.51	.45	.61	1

Tabla IV: Estimación final de la Varianza factorial común

VARIABLES	ESTIMACION FINAL
1	.93
2	.93
3	.87
4	.84
5	.89
6	.90
7	.78
8	.93
A	.87
B	.87
C	.71
D	.83
E	.85
F	.84
G	.78
H	.91
SS	.89
TT	.90
UU	.93
WW	.78

Como podemos apreciar las puntuaciones son altamente significativas.

⁶ Las correlaciones son estadísticamente significativas para los niveles de confianza y valores siguientes:

- al n.c. del 5%: $\geq 0,0438$
- al n.c. del 1%: $\geq 0,0575$
- al n.c. del 1 por mil: $\geq 0,0734$

Los cuatro factores que dan cuenta de la varianza significativa en la matriz factorial rotada, con su carga respectiva, están expuestos en la siguiente tabla:

Tabla V: Transformación Ortogonal/Varimax

VARIABLES	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
1	-.18	-.25	.02	-.91**
2	.90**	.29	.02	-.15
3	.24	-.08	-.90**	-.07
4	-.83**	.22	-.03	.32
5	-.89**	-.24	.19	.02
6	-.14	.24	.90**	.10
7	-.09	-.75*	-.33	-.30
8	.59*	.64*	.19	.36
A	.82**	.44*	-.09	.10
B	.87**	.27	.11	.17
C	.82**	.01	-.12	.16
D	.89**	-.16	-.05	.03
E	.89**	3.04E-3	.14	-.17
F	.06	.15	.81**	-.39
G	.22	.78*	.33	.05
H	.46*	.83**	.09	-.04
SS	.12	.59*	.59*	.44*
TT	.09	.69*	.62*	.18
UU	.46*	.85**	.04	-.07
WW	.74*	.32	.24	.27

* Explican entre el 40 y 80 % de la varianza.

** Explican más del 80 % de la varianza.

Podemos apreciar el gran paralelismo existente entre nuestros resultados y los obtenidos por Millon en su manual original de la muestra americana en su exposición de la Matriz factorial rotada (Manual MAPI, 1977, 1982, pg. 55).

La contribución proporcionada por cada uno de los cuatro factores al total de la varianza quedan expuestas en la siguiente Tabla VI:

Tabla VI: Contribuciones proporcionadas de la Varianza

	ORTOGONAL	OBLICUA		
	DIRECTA	DIRECTA	CONJUNTA	TOTAL
FACTOR 1	.44	.40	6.42E-4	.40
FACTOR 2	.26	.28	1.65E-3	.28
FACTOR 3	.20	.20	-3.62E-4	.20
FACTOR 4	.10	.11	4.13E-4	.11

A la luz de estos datos podemos apreciar que:

- El **factor 1** nos puede "explicar" casi la mitad de la varianza (.44) de la prueba, teniendo la mayor carga positiva sobre la escala "Inhibición" (.90); las siguientes cargas más elevadas vienen dadas por la "Inadaptación sexual" (.89) y el "Sentimiento de ser diferente" (.89), el "Deterioro de la Autoestima" (.87), el "Deterioro del Autoconcepto" (.82) y el "Desinterés por la escuela" (.74). Por el contrario, con una carga negativa encontramos en nuestros resultados solamente dos escalas referidas a los Estilos básicos de la personalidad considerada como "Confiado" (-.89) y "Sociable" (-.83).
- El **factor 2** nos explica algo más de una cuarta parte de la varianza (.26) teniendo su mayor incidencia positiva en el "Rendimiento escolar: inadecuado" (.85), la "Desconfianza escolar" (.83), el "Clima familiar inadecuado" (.78), la "Disconformidad social" (.69), y el estilo básico de personalidad considerado como "Sensible" (.64); y ya con menor carga el "Inadecuado control del impulso" (.59) y el "Deterioro del Autoconcepto" (.44). La carga negativa más elevada de este factor lo presenta el estilo básico de la personalidad considerado como "Respetuoso" (-.75), siendo quizás la única variable que merece la pena destacar.
- El **factor 3** explica también una parte importante de la carga factorial (.20) a través del Estilo básico de personalidad considerado como "Violento" (.90), la "Intolerancia social" (.81) y después muy distanciadas de estas dos se encuentran la "Disconformidad social" (.62) y el "Control inadecuado del impulso" (.59). En el aspecto negativo el estilo "Cooperativo" (-.90) es la única variable que presenta la carga más elevada.

- El *factor 4* explica solamente un 10 % de la varianza (.10) teniendo en el "Control inadecuado del impulso" (.44) la carga factorial más elevada, mientras que la "Introversión" (-.91) presenta la carga negativa más elevada.

En resumen, podemos decir que los datos obtenidos de la muestra española y de la americana a través del análisis factorial, han resultado ser, sorprendentemente, muy semejantes.

ANEXO A: TABLA DE PUNTUACIONES "T"

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Avila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

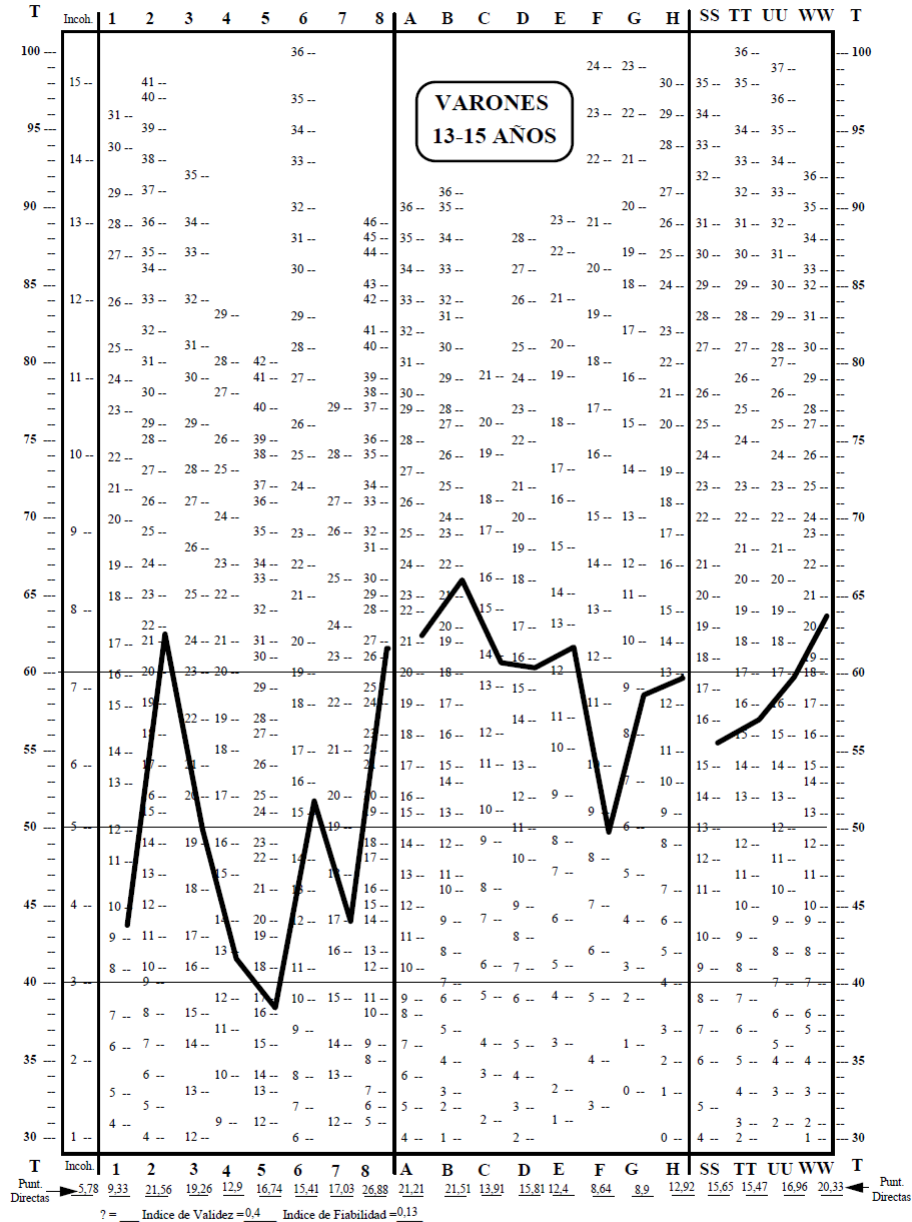
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD
PARA JOVENES DE TH. MILLON

**HOJA DE
PERFIL**

CODIGO DE IDENTIFICACION:

□ □ □ □ □ □ □ □

Autor: Theodore Millon (©) 1977, 1982, 1983, 1987). Adaptación española:
Fernando Jiménez Gómez, y Alejandro Avila Espada. Laboratorio de Psicología
Clínica y Psicodiagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.



Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

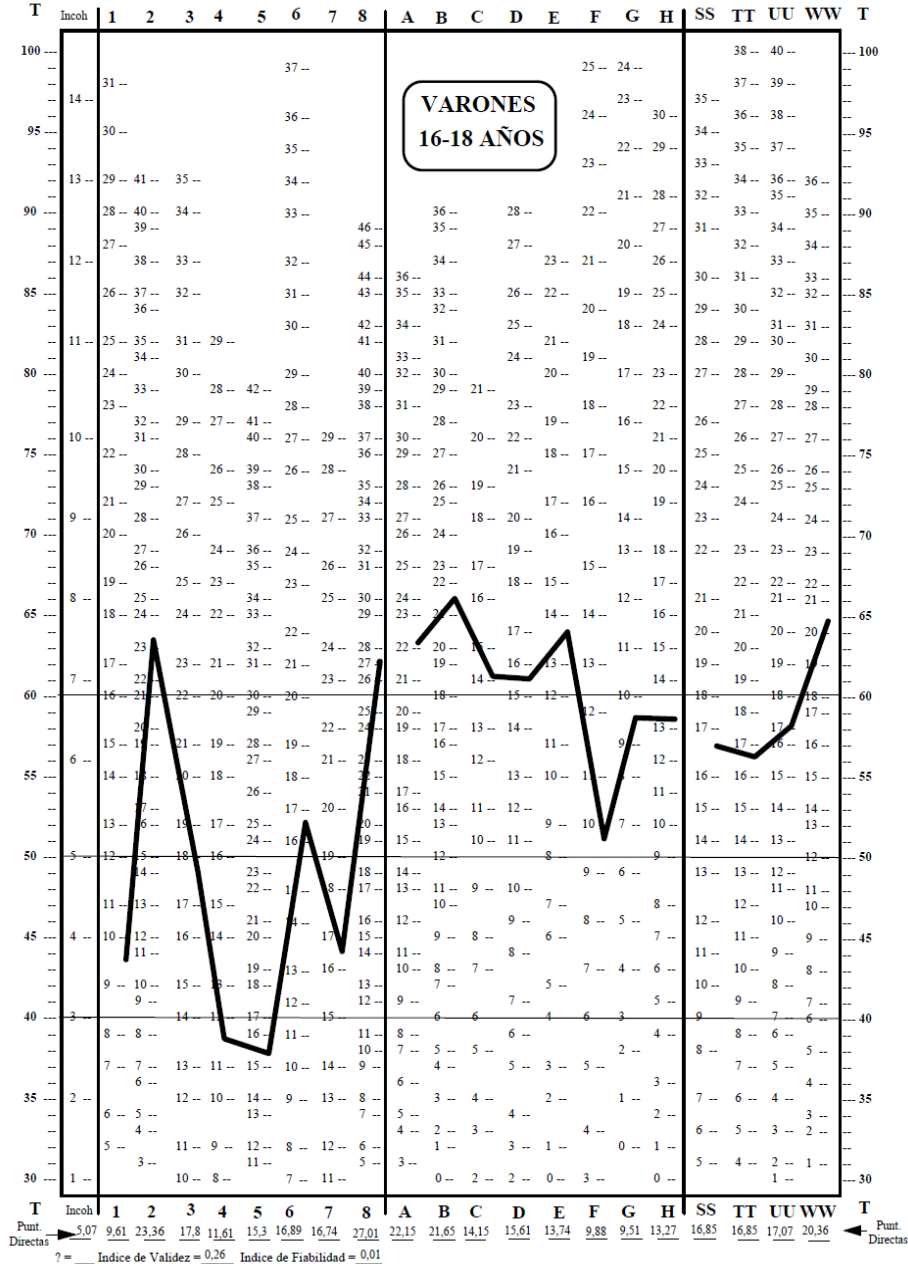
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JOVENES DE TH. MILLON

Autor: Theodore Millon (© 1977, 1982, 1983, 1987). Adaptación española: Fernando Jiménez Gómez, y Alejandro Ávila Espada. Laboratorio de Psicología Clínica y Psico diagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

HOJA DE PERFIL

CODIGO DE IDENTIFICACION:

□ □ □ □ □ □ □ □



Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

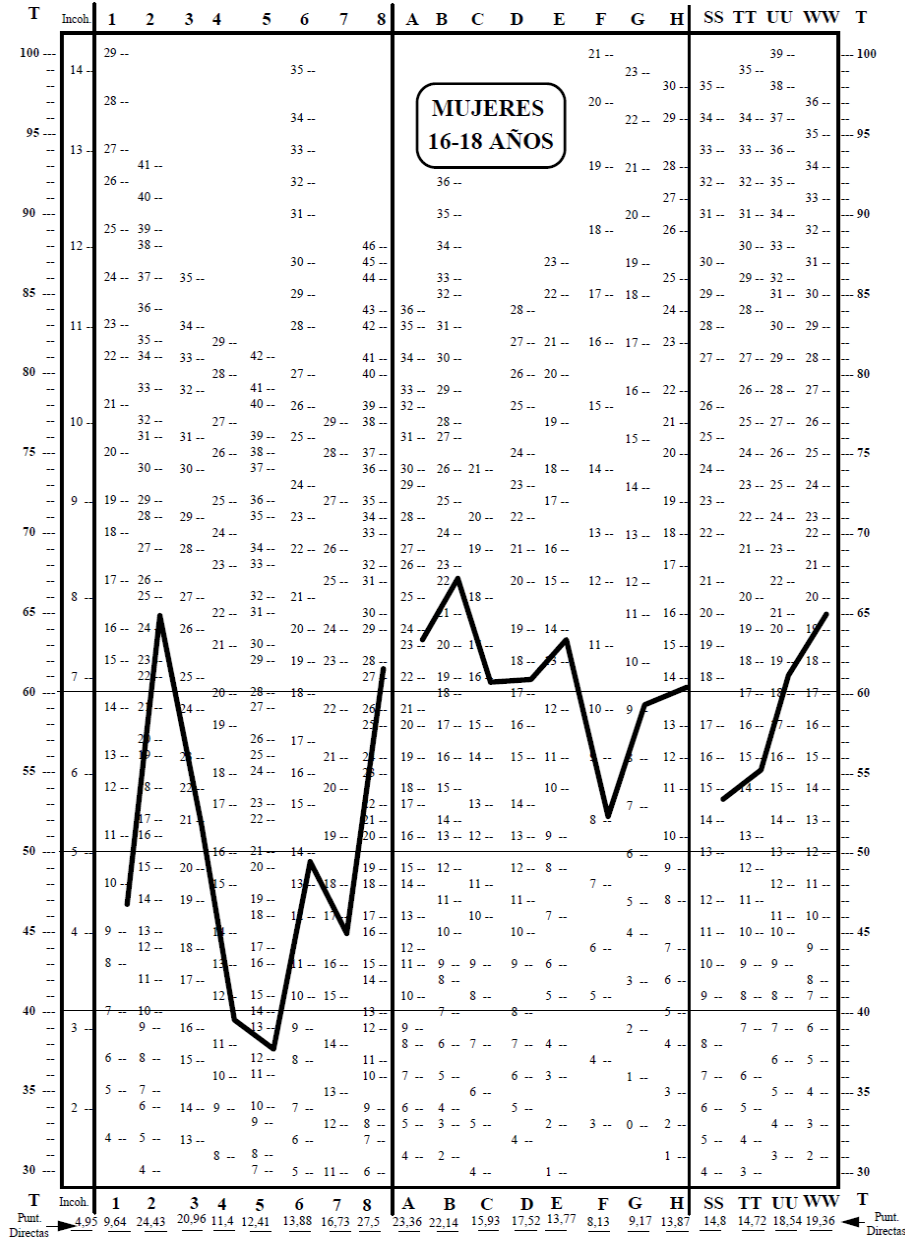
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD
PARA JOVENES DE TH. MILLON

Autor: Theodore Millon (©) 1977, 1982, 1983, 1987). Adaptación española:
Fernando Jiménez Gómez, y Alejandro Ávila Espada. Laboratorio de Psicología
Clínica y Psico diagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

**HOJA DE
PERFIL**

CODIGO DE IDENTIFICACION:

□ □ □ □ □ □ □ □



ANEXO B: COMPOSICION DE LOS ÍTEMS DE LAS ESCALAS

**COMPOSICION DE LOS ÍTEMES DE LAS ESCALAS DEL M.A.P.I.
B-1.- ESTILO BASICO DE PERSONALIDAD (Escala 1-8)**

ESCALA 1: INTROVERTIDO (31 ítems)

VERDADERO: 4-44-109-116-150

FALSO: 8-16-30-47-54-71-72-75-77-84-90-91-93-94-96-98-105-106-107-117-118-119-121-122-141-148.

ESCALA 2: INHIBIDO (41 ítems)

VERDADERO: 14-44-46-52-56-62-64-73-78-88-89-97-110-116-133-136-143-147.

FALSO: 9-15-21-23-25-27-32-37-41-43-48-49-51-54-66-98-103-120-127-130-140-141-145.

ESCALA 3: COOPERATIVO (35 ítems)

VERDADERO: 10-11-20-22-24-30-39-45-53-64-81-90-94-107-117-144.

FALSO: 5-7-32-36-44-61-65-74-77-80-84-91-96-98-101-109-130-135-142.

ESCALA 4: SOCIABLE (29 ítems)

VERDADERO: 21-37-51-54-71-77-98-105-106-120-128-139-141-145.

FALSO: 11-14-22-44-59-64-72-88-97-101-104-109-114-116-147.

ESCALA 5: CONFIADO (42 ítems)

VERDADERO: 1-5-9-12-18-23-26-32-37-43-48-51-54-66-67-80-98-103-105-120-128-130-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000-1001-1002-1003-1004-1005-1006-1007-1008-1009-1010-1011-1012-1013-1014-1015-1016-1017-1018-1019-1020-1021-1022-1023-1024-1025-1026-1027-1028-1029-1030-1031-1032-1033-1034-1035-1036-1037-1038-1039-1040-1041-1042-1043-1044-1045-1046-1047-1048-1049-1050-1051-1052-1053-1054-1055-1056-1057-1058-1059-1060-1061-1062-1063-1064-1065-1066-1067-1068-1069-1070-1071-1072-1073-1074-1075-1076-1077-1078-1079-1080-1081-1082-1083-1084-1085-1086-1087-1088-1089-1090-1091-1092-1093-1094-1095-1096-1097-1098-1099-1100-1101-1102-1103-1104-1105-1106-1107-1108-1109-1110-1111-1112-1113-1114-1115-1116-1117-1118-1119-1120-1121-1122-1123-1124-1125-1126-1127-1128-1129-1130-1131-1132-1133-1134-1135-1136-1137-1138-1139-1140-1141-1142-1143-1144-1145-1146-1147-1148-1149-1150-1151-1152-1153-1154-1155-1156-1157-1158-1159-1160-1161-1162-1163-1164-1165-1166-1167-1168-1169-1170-1171-1172-1173-1174-1175-1176-1177-1178-1179-1180-1181-1182-1183-1184-1185-1186-1187-1188-1189-1190-1191-1192-1193-1194-1195-1196-1197-1198-1199-1200-1201-1202-1203-1204-1205-1206-1207-1208-1209-1210-1211-1212-1213-1214-1215-1216-1217-1218-1219-1220-1221-1222-1223-1224-1225-1226-1227-1228-1229-1230-1231-1232-1233-1234-1235-1236-1237-1238-1239-1240-1241-1242-1243-1244-1245-1246-1247-1248-1249-1250-1251-1252-1253-1254-1255-1256-1257-1258-1259-1260-1261-1262-1263-1264-1265-1266-1267-1268-1269-1270-1271-1272-1273-1274-1275-1276-1277-1278-1279-1280-1281-1282-1283-1284-1285-1286-1287-1288-1289-1290-1291-1292-1293-1294-1295-1296-1297-1298-1299-1300-1301-1302-1303-1304-1305-1306-1307-1308-1309-1310-1311-1312-1313-1314-1315-1316-1317-1318-1319-1320-1321-1322-1323-1324-1325-1326-1327-1328-1329-1330-1331-1332-1333-1334-1335-1336-1337-1338-1339-1340-1341-1342-1343-1344-1345-1346-1347-1348-1349-1350-1351-1352-1353-1354-1355-1356-1357-1358-1359-1360-1361-1362-1363-1364-1365-1366-1367-1368-1369-1370-1371-1372-1373-1374-1375-1376-1377-1378-1379-1380-1381-1382-1383-1384-1385-1386-1387-1388-1389-1390-1391-1392-1393-1394-1395-1396-1397-1398-1399-1400-1401-1402-1403-1404-1405-1406-1407-1408-1409-1410-1411-1412-1413-1414-1415-1416-1417-1418-1419-1420-1421-1422-1423-1424-1425-1426-1427-1428-1429-1430-1431-1432-1433-1434-1435-1436-1437-1438-1439-1440-1441-1442-1443-1444-1445-1446-1447-1448-1449-1450-1451-1452-1453-1454-1455-1456-1457-1458-1459-1460-1461-1462-1463-1464-1465-1466-1467-1468-1469-1470-1471-1472-1473-1474-1475-1476-1477-1478-1479-1480-1481-1482-1483-1484-1485-1486-1487-1488-1489-1490-1491-1492-1493-1494-1495-1496-1497-1498-1499-1500-1501-1502-1503-1504-1505-1506-1507-1508-1509-1510-1511-1512-1513-1514-1515-1516-1517-1518-1519-1520-1521-1522-1523-1524-1525-1526-1527-1528-1529-1530-1531-1532-1533-1534-1535-1536-1537-1538-1539-1540-1541-1542-1543-1544-1545-1546-1547-1548-1549-1550-1551-1552-1553-1554-1555-1556-1557-1558-1559-1560-1561-1562-1563-1564-1565-1566-1567-1568-1569-1570-1571-1572-1573-1574-1575-1576-1577-1578-1579-1580-1581-1582-1583-1584-1585-1586-1587-1588-1589-1590-1591-1592-1593-1594-1595-1596-1597-1598-1599-1600-1601-1602-1603-1604-1605-1606-1607-1608-1609-1610-1611-1612-1613-1614-1615-1616-1617-1618-1619-1620-1621-1622-1623-1624-1625-1626-1627-1628-1629-1630-1631-1632-1633-1634-1635-1636-1637-1638-1639-1640-1641-1642-1643-1644-1645-1646-1647-1648-1649-1650-1651-1652-1653-1654-1655-1656-1657-1658-1659-1660-1661-1662-1663-1664-1665-1666-1667-1668-1669-1670-1671-1672-1673-1674-1675-1676-1677-1678-1679-1680-1681-1682-1683-1684-1685-1686-1687-1688-1689-1690-1691-1692-1693-1694-1695-1696-1697-1698-1699-1700-1701-1702-1703-1704-1705-1706-1707-1708-1709-1710-1711-1712-1713-1714-1715-1716-1717-1718-1719-1720-1721-1722-1723-1724-1725-1726-1727-1728-1729-1730-1731-1732-1733-1734-1735-1736-1737-1738-1739-1740-1741-1742-1743-1744-1745-1746-1747-1748-1749-1750-1751-1752-1753-1754-1755-1756-1757-1758-1759-1760-1761-1762-1763-1764-1765-1766-1767-1768-1769-1770-1771-1772-1773-1774-1775-1776-1777-1778-1779-1780-1781-1782-1783-1784-1785-1786-1787-1788-1789-1790-1791-1792-1793-1794-1795-1796-1797-1798-1799-1800-1801-1802-1803-1804-1805-1806-1807-1808-1809-1810-1811-1812-1813-1814-1815-1816-1817-1818-1819-1820-1821-1822-1823-1824-1825-1826-1827-1828-1829-1830-1831-1832-1833-1834-1835-1836-1837-1838-1839-1840-1841-1842-1843-1844-1845-1846-1847-1848-1849-1850-1851-1852-1853-1854-1855-1856-1857-1858-1859-1860-1861-1862-1863-1864-1865-1866-1867-1868-1869-1870-1871-1872-1873-1874-1875-1876-1877-1878-1879-1880-1881-1882-1883-1884-1885-1886-1887-1888-1889-1890-1891-1892-1893-1894-1895-1896-1897-1898-1899-1900-1901-1902-1903-1904-1905-1906-1907-1908-1909-1910-1911-1912-1913-1914-1915-1916-1917-1918-1919-1920-1921-1922-1923-1924-1925-1926-1927-1928-1929-1930-1931-1932-1933-1934-1935-1936-1937-1938-1939-1940-1941-1942-1943-1944-1945-1946-1947-1948-1949-1950-1951-1952-1953-1954-1955-1956-1957-1958-1959-1960-1961-1962-1963-1964-1965-1966-1967-1968-1969-1970-1971-1972-1973-1974-1975-1976-1977-1978-1979-1980-1981-1982-1983-1984-1985-1986-1987-1988-1989-1990-1991-1992-1993-1994-1995-1996-1997-1998-1999-2000-2001-2002-2003-2004-2005-2006-2007-2008-2009-2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017-2018-2019-2020-2021-2022-2023-2024-2025-2026-2027-2028-2029-2030-2031-2032-2033-2034-2035-2036-2037-2038-2039-2040-2041-2042-2043-2044-2045-2046-2047-2048-2049-2050-2051-2052-2053-2054-2055-2056-2057-2058-2059-2060-2061-2062-2063-2064-2065-2066-2067-2068-2069-2070-2071-2072-2073-2074-2075-2076-2077-2078-2079-2080-2081-2082-2083-2084-2085-2086-2087-2088-2089-2090-2091-2092-2093-2094-2095-2096-2097-2098-2099-2100-2101-2102-2103-2104-2105-2106-2107-2108-2109-2110-2111-2112-2113-2114-2115-2116-2117-2118-2119-2120-2121-2122-2123-2124-2125-2126-2127-2128-2129-2130-2131-2132-2133-2134-2135-2136-2137-2138-2139-2140-2141-2142-2143-2144-2145-2146-2147-2148-2149-2150-2151-2152-2153-2154-2155-2156-2157-2158-2159-2160-2161-2162-2163-2164-2165-2166-2167-2168-2169-2170-2171-2172-2173-2174-2175-2176-2177-2178-2179-2180-2181-2182-2183-2184-2185-2186-2187-2188-2189-2190-2191-2192-2193-2194-2195-2196-2197-2198-2199-2200-2201-2202-2203-2204-2205-2206-2207-2208-2209-2210-2211-2212-2213-2214-2215-2216-2217-2218-2219-2220-2221-2222-2223-2224-2225-2226-2227-2228-2229-2230-2231-2232-2233-2234-2235-2236-2237-2238-2239-2240-2241-2242-2243-2244-2245-2246-2247-2248-2249-2250-2251-2252-2253-2254-2255-2256-2257-2258-2259-2260-2261-2262-2263-2264-2265-2266-2267-2268-2269-2270-2271-2272-2273-2274-2275-2276-2277-2278-2279-2280-2281-2282-2283-2284-2285-2286-2287-2288-2289-2290-2291-2292-2293-2294-2295-2296-2297-2298-2299-2300-2301-2302-2303-2304-2305-2306-2307-2308-2309-2310-2311-2312-2313-2314-2315-2316-2317-2318-2319-2320-2321-2322-2323-2324-2325-2326-2327-2328-2329-2330-2331-2332-2333-2334-2335-2336-2337-2338-2339-2340-2341-2342-2343-2344-2345-2346-2347-2348-2349-2350-2351-2352-2353-2354-2355-2356-2357-2358-2359-2360-2361-2362-2363-2364-2365-2366-2367-2368-2369-2370-2371-2372-2373-2374-2375-2376-2377-2378-2379-2380-2381-2382-2383-2384-2385-2386-2387-2388-2389-2390-2391-2392-2393-2394-2395-2396-2397-2398-2399-2400-2401-2402-2403-2404-2405-2406-2407-2408-2409-2410-2411-2412-2413-2414-2415-2416-2417-2418-2419-2420-2421-2422-2423-2424-2425-2426-2427-2428-2429-2430-2431-2432-2433-2434-2435-2436-2437-2438-2439-2440-2441-2442-2443-2444-2445-2446-2447-2448-2449-2450-2451-2452-2453-2454-2455-2456-2457-2458-2459-2460-2461-2462-2463-2464-2465-2466-2467-2468-2469-2470-2471-2472-2473-2474-2475-2476-2477-2478-2479-2480-2481-2482-2483-2484-2485-2486-2487-2488-2489

**COMPOSICION DE LOS ÍTEMES DE LAS ESCALAS DEL M.A.P.I.
B-2.- SENTIMIENTOS Y ACTITUDES (Escala A-H)**

ESCALA A: DETERIORO DEL AUTOCONCEPTO (36 ítems)

VERDADERO: 53-55-56-59-60-64-70-73-81-89-90-93-97-102-108-110-121-133-136-143-147-148.

FALSO: 2-9-12-18-25-26-32-37-48-103-120-128-130-140.

ESCALA B: DETERIORO DE LA AUTOESTIMA (36 ítems)

VERDADERO: 14-34-52-56-59-62-64-68-70-76-78-88-90-93-97-99-104-110-114-119-121-126-133-137-138-143-147.

FALSO: 19-23-27-37-51-103-120-128-139.

ESCALA C: MALESTAR CORPORAL (21 ítems)

VERDADERO: 14-34-52-59-81-89-114-119-137.

FALSO: 1-18-23-43-48-66-106-120-128-130-139-150.

ESCALA D: INACEPTACION SEXUAL (28 ítems)

VERDADERO: 14-38-44-52-59-63-81-88-89-97-102-114-116-123-137-149.

FALSO: 1-7-18-23-29-43-51-66-106-120-128-145.

ESCALA E: SENTIMIENTO DE SER DIFERENTE (23 ítems)

VERDADERO: 44-52-59-62-78-83-88-97-104-143-147.

FALSO: 12-18-21-29-32-37-51-54-120-128-144-145.

ESCALA F: INTOLERANCIA SOCIAL (26 ítems)

VERDADERO: 33-44-46-61-65-69-86-92-131-135.

FALSO: 8-13-20-24-30-39-45-49-54-75-117-119-122-134-141-144.

ESCALA G: CLIMA FAMILIAR INADECUADO (25 ítems)

VERDADERO: 68-76-86-87-99-113-126-129-131-132-133-138-146.

FALSO: 3-6-11-15-19-20-27-41-57-100-103-134.

ESCALA H: DESCONFIANZA ESCOLAR (30 ítems)

VERDADERO: 46-55-56-60-73-86-87-94-99-110-132-133-136-146.

FALSO: 2-6-12-15-25-26-28-35-40-41-100-103-127-130-140-144.

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Avila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

**COMPOSICION DE LOS ÍTEMES DE LAS ESCALAS DEL M.A.P.I.
B-3.- ESCALAS COMPORTAMENTALES (Escala SS-WW)**

ESCALA SS: INADECUADO CONTROL DEL IMPULSO (35 ítems)

VERDADERO: 36-47-61-71-82-86-87-91-93-96-111-115-121-126-129-132-135-145-148.

FALSO: 2-4-6-10-11-13-15-17-20-24-28-39-53-79-134--150.

ESCALA TT: DISCONFORMIDAD SOCIAL (39 ítems)

VERDADERO: 36-65-69-71-74-77-80-82-86-87-91-98-99-110-113-126-129-132-135.

FALSO: 2-3-6-10-11-15-17-19-20-24-26-28-30-39-41-45-53-100-122-127.

ESCALA UU: RENDIMIENTO ESCOLAR INADECUADO (41 ítems)

VERDADERO: 55-56-60-68-71-73-76-82-89-99-110-113-121-126-133-136-138-146.

FALSO: 5-6-10-12-15-20-25-26-27-28-31-32-35-40-42-79-84-100-103-105-125-127-130.

ESCALA WW: DESINTERES POR LA ESCUELA (36 ítems)

VERDADERO: 14-16-44-46-47-55-56-59-60-62-70-72-73-76-82-83-88-91-93-97-104-110-113-116-118-121-126-133-136-138-146-147-148..

FALSO: 10-37-120.

**COMPOSICION DE LOS ÍTEMES DE LAS ESCALAS DEL M.A.P.I.
B-4.- ESCALAS DE VALIDEZ (21-22 y 23)**

ESCALA 21: INDICE DE FIABILIDAD (3 ítems)

VERDADERO: 95, 111, 134.

FALSO: Ninguno

ESCALA 22: INDICE DE VALIDEZ (3 ítems)

VERDADERO: 58-85-124.

FALSO: Ninguno.

INDICE DE INCOHERENCIA (16 pares de ítems)

1V-137V	12V-140F	27V-76F	45V-144F
1F-137F	12F-140V	27F-76V	45F-144V
2V-132V	20V-74V	29V-123V	54V-97V
2F-132F	20F-74F	29F-123F	54F-97F
3V-126V	23V-119V	32V-73V	68V-100V
3F-126F	23F-119F	32F-73F	68F-100F
4V-17F	25V-110V	43V-66F	104V-143F
4F-17V	25F-110F	43F-66V	104F-143V

ANEXO C:

TABLA C-1: PORCENTAJE DE RESPUESTAS A LOS ÍTEMES

ÍTEMES	V%	F%
1.- Me siento bien mostrando mi cuerpo en traje de baño.	42,39	57,61
2.- Casi siempre pienso antes de actuar.	77,47	22,53
3.- Mis padres han hecho posible un ambiente muy bueno para nuestra familia.	90,09	9,91
4.- Suelo controlarme aunque esté realmente enfadado/a con alguien.	49,71	50,29
5.- Tengo una gran necesidad de sentirme una persona importante.	33,50	66,50
6.- Obtengo muchas satisfacciones en mi trabajo escolar.	48,70	50,30
7.- Disfruto pensando en el sexo.	49,30	50,70
8.- Siento una especie de tristeza cuando veo que alguien está solo.	84,79	15,21
9.- Estoy seguro/a de mis sentimientos sobre casi todo.	75,08	24,92
10.- Intento siempre hacer lo que es apropiado.	93,35	6,65
11.- Soy una persona tranquila y dispuesta a ayudar.	87,94	12,06
12.- Estoy muy seguro/a de saber quién soy y lo que quiero hacer en la vida.	64,98	35,02
13.- Me siento culpable cuando tengo que mentirle a un amigo/a.	84,90	15,10
14.- Me pongo tan nervioso/a que no puedo hablar de ciertas cosas.	47,85	52,15
15.- Me esfuerzo mucho por hacer bien casi todo lo que hago.	82,78	17,22
16.- Me siento nervioso/a o alterado/a una vez por semana o más.	49,84	50,16
17.- Cuando me enfado suelo tranquilizarme y dejo que mis sentimientos pasen.	66,10	33,90
18.- Estoy bastante seguro/a de que soy sexualmente atractivo/a.	30,62	69,38
19.- Me llevo bastante bien con los demás niños/as de mi casa (hermanos, primos).	82,92	17,08
20.- Me gusta seguir los consejos de los demás y hacer lo que otros esperan de mí.	66,53	33,47
21.- Tengo más amigos/as de los que puedo atender.	42,98	57,02
22.- Me siento muy molesto/a cuando tengo que decir a otros lo que tienen que hacer.	56,05	43,95
23.- Me gusta como soy físicamente.	56,55	43,45
24.- Me esfuerzo al máximo por no herir los sentimientos de los demás.	84,14	15,86
25.- Tengo ilusión por hacerme mayor y llegar a ser algo en la vida.	85,28	14,72
26.- Me preocupo más que la mayoría de la gente por terminar lo que empiezo.	48,83	51,17
27.- Creo que mis padres me comprenden.	73,41	26,59
28.- Nunca utilizaría drogas, pase lo que pase.	88,11	11,89
29.- El sexo es agradable.	84,16	15,84
30.- En lugar de "exigir", la gente podría conseguir lo que quiere siendo amable y considerada.	92,91	7,09
31.- Es muy importante que los niños/as aprendan a obedecer a los mayores.	92,20	7,80
32.- Tengo una idea muy clara de lo que quiero hacer.	61,18	38,82
33.- Es fácil para mí aprovecharme de los demás.	13,81	86,19
34.- Me gustaría cambiar mi cuerpo con el de otra persona.	37,09	62,91
35.- Me gusta planificar las cosas hasta en los últimos detalles.	72,11	27,89
36.- En este mundo o te aprovechas de los demás o los demás se aprovechan de tí.	77,81	22,19
37.- Mis relaciones sociales resultan muy satisfactorias.	81,65	18,35
38.- No creo que yo tenga tanto interés por el sexo como el que tienen los chicos/as de mi edad.	44,26	55,74
39.- Cuando alguien me hiere procuro olvidarlo.	59,96	40,04
40.- Me gusta obtener una de las mejores calificaciones en un examen.	84,18	15,82
41.- Mis padres son muy buenos conmigo.	86,24	13,76
42.- Deseo intensamente ganar en cualquier juego que participo.	56,40	43,60
43.- Creo que tengo un buen tipo.	39,26	60,74
44.- Tengo muy pocos amigos de mi edad.	23,99	76,01
45.- Creo que la naturaleza humana es buena.	77,16	22,84
46.- Si veo a una cierta distancia a alguien que conozco, en general, trato de evitarlo/a.	15,91	84,09
47.- Suelo perder la paciencia cuando no me salgo con la mía..	52,40	47,60
48.- Yo sé, mejor que otros adolescentes, el tipo de persona que soy.	54,62	45,38
49.- Parece que mis amigos acuden más a mí que a otros, cuando tienen problemas.	51,95	48,05
50.- Lo que de verdad necesita este país son ciudadanos más serios y cumplidores.	78,96	21,04
51.- Hago amigos con facilidad.	76,55	23,45

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

52.- No me gusta verme en el espejo.	20,49	79,51
53.- Suelo dejar que los demás salgan con la suya.	77,14	22,86
54.- Estoy siempre metido/a y ocupado/a en muchas actividades sociales.	28,21	71,79
55.- Me parece que no sé lo que quiero de la vida.	35,06	64,94
56.- Otros chicos/as de mi edad parecen estar más seguros que yo de quienes son y lo que quieren.	55,03	44,97
57.- Cuando era pequeño mis padres estaban orgullosos de mí.	90,00	10,00
58.- No he visto un automóvil en los últimos diez años.	2,86	97,14
59.- Con frecuencia dudo de que la gente esté interesada de verdad en lo que yo les digo.	57,42	42,58
60.- Probablemente alguien tendrá que mantenerme cuando sea adulto/a.	17,14	82,86
61.- Me resulta difícil compadecer a la gente que está siempre quejándose por todo.	48,21	51,79
62.- Parece que tengo dificultades para llevarme bien con los chicos/as de mi edad.	12,32	87,68
63.- Muchas veces me produce confusión pensar en el sexo .	52,20	47,80
64.- Preferiría más seguir a alguien que ser un líder.	50,25	49,75
65.- Para salir adelante en este mundo estoy dispuesto/a a apartar a quien se cruce en mi camino.	42,61	57,39
66.- Me gusta cómo se ha desarrollado mi cuerpo.	55,33	44,67
67.- Puedo ver mejor que los demás los distintos aspectos de un problema.	41,76	58,24
68.- Preferiría estar en cualquier lugar antes que en casa.	23,32	76,68
69.- Mezclarse en los problemas de los demás es una pérdida de tiempo.	31,53	68,47
70.- Creo que siempre me estoy quejando y esperando que suceda lo peor.	31,47	68,53
71.- Muchas veces hago las cosas simplemente porque son divertidas.	61,50	38,50
72.- No es raro sentirse sólo/a y rechazado/a.	49,16	50,84
73.- Me siento bastante desorientado/a y no sé hacia donde voy.	25,61	74,39
74.- Hago todo lo posible para impedir que alguien intente mandarme.	70,55	29,45
75.- Si veo que alguien bosteza suelo bostezar también.	44,20	55,80
76.- Mis padres me dicen con frecuencia que no sirvo para nada.	32,82	67,18
77.- Soy el tipo de persona teatral a la que le gusta llamar la atención.	21,52	78,48
78.- A veces siento que estoy completamente sólo/a en el mundo.	34,78	65,22
79.- Realmente me molesta que se me acumule el trabajo.	90,68	9,32
80.- Preferiría se claro con la gente, en vez de callarme lo que sé que no les gusta.	84,96	15,04
81.- Soy bastante inmaduro/a en cuestiones sexuales.	49,87	50,13
82.- Prefiero pasar el tiempo por ahí sin hacer nada, en vez de trabajar o ir al colegio.	29,48	70,52
83.- Muchos chicos/as de mi edad parece que me tienen manía.	31,33	68,67
84.- Entre los valores más importantes que puede tener una persona están el tener fuerza de voluntad y desear seguir adelante.	94,09	5,91
85.- Nunca en mi vida he tenido pelo alguno, ni en la cabeza ni en ninguna parte de mi cuerpo.	3,00	97,00
86.- A menudo estoy tan "colgado/a" (con alcohol o drogas) que no sé lo que hago.	4,56	95,44
87.- El castigo nunca me ha detenido para hacer lo que yo quería.	43,07	56,93
88.- Con frecuencia pienso que no soy bien recibido/a en un grupo.	35,80	64,20
89.- Otros chicos/as de mi edad parecen que tienen sus vidas más en orden que yo.	64,30	35,70
90.- Me dejo influir fácilmente por los demás	38,76	61,24
91.- Muchas veces me enfado tanto que deseo tirar las cosas y romperlas.	70,12	29,88
92.- Me resulta difícil comprender por qué la gente llora al ver una película triste.	28,18	71,82
93.- Muchas veces digo cosas de las que me arrepiento después.	68,84	31,16
94.- Creo que dependo demasiado de la ayuda de los demás.	29,43	70,57
95.- No estoy contestando a estas preguntas con sinceridad.	4,65	95,35
96.- Tengo muy mal genio.	60,71	39,29
97.- Me siento excluido/a de las actividades sociales.	17,58	82,42
98.- Me gusta ser la única persona con autoridad cuando me hago cargo de las cosas.	79,18	20,82
99.- Creo que no voy a lograr alcanzar lo que el colegio espera de mí.	20,70	79,30
100.- Me gusta estar en casa.	71,06	28,94
101.- Me importa muy poco que a otros chicos/as no les interese mi amistad.	50,18	49,82
102.- Pienso que se espera de los adolescentes que sepan demasiadas cosas sobre el sexo.	55,91	44,09
103.- Estoy muy satisfecho/a de todas las cosas que he hecho hasta ahora.	60,04	39,96
104.- Parece que otros chicos/as de mi edad nunca me llaman para reunirme con ellos.	19,70	80,30
105.- Me gusta contarle a otros las cosas que he hecho bien.	83,98	16,02

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Avila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

106.- Me agrada que los sentimientos sobre el sexo formen ahora parte de mi vida.	76,10	23,90
107.- Me asusta pensar que pudiera quedarme completamente sólo/a en el mundo.	75,47	24,53
108.- Si me pidiesen que hiciera una descripción de cómo soy yo, no sabría qué decir.	38,98	61,02
109.- Estoy muy poco pendiente de los demás para lograr su amistad.	31,71	68,29
110.- Dudo que pueda llegar a ser algo en la vida.	15,47	84,53
111.- Si leyera estas preguntas dentro de un mes, seguro que cambiaría la mayoría de mis respuestas.	18,78	81,22
112.- No me molesta ver sufrir a alguien.	10,75	89,25
113.- Estoy celoso/a de la atención especial que reciben los otros chicos/as en mi familia (hermanos, primos).	18,61	81,39
114.- La mayoría de la gente es más atractiva que yo.	50,14	49,86
115.- Siempre he necesitado "explotar" de vez en cuando.	64,22	35,78
116.- Una afición o pasatiempo tranquilo me divierte más que una fiesta.	27,34	72,66
117.- Me afecta mucho ver a una persona muy enferma.	87,82	12,18
118.- Me pongo nervioso/a cuando me suceden cosas que no esperaba.	79,91	20,09
119.- Me preocupo por mi aspecto físico.	66,22	33,78
120.- Soy uno de los chicos/as más populares del colegio.	20,38	79,62
121.- Siempre hay una serie de razones para pensar que la mayoría de los problemas no pueden solucionarse.	55,42	44,58
122.- Hago todo lo posible por llevarme bien con los demás tratando de ser amable y complaciente.	89,65	10,35
123.- El sexo es desagradable.	6,65	93,35
124.- En el último año he cruzado el Atlántico más de treinta veces.	2,68	97,32
125.- Para evitar errores, es bueno hacer las cosas siempre de la misma manera.	47,60	52,40
126.- Mi familia siempre está gritando y peleándose.	8,99	91,01
127.- Me gustaría continuar en el colegio y después seguir en la Universidad el mayor tiempo posible.	45,86	54,14
128.- Me parece que encajo enseguida en cualquier grupo nuevo de chicos/as.	62,38	37,62
129.- Nada me gusta tanto como montarme en un automóvil y salir a toda velocidad.	33,90	66,10
130.- La mayoría de las cosas en mi vida las he hecho muy bien.	33,06	66,94
131.- Los jóvenes que son solitarios, generalmente merecen estar solos.	11,95	88,05
132.- Si quiero hacer algo, lo hago sin pensar en lo que pueda suceder.	27,61	72,39
133.- Muy poco de lo que he hecho ha sido apreciado por los demás.	36,97	63,03
134.- No he estado poniendo mucha atención a las preguntas de este cuestionario.	5,81	94,19
135.- Hago comentarios desagradables de la gente si se lo merecen.	56,34	43,66
136.- Muchas veces me siento como si flotara a la deriva, como perdido/a en la vida.	38,43	61,57
137.- Me avergüenzo de mi cuerpo.	20,37	79,63
138.- En mi casa, parece que a nadie le importo.	8,72	91,28
139.- Creo que soy más atractivo/a que la mayoría de los chicos/as que conozco.	14,00	86,00
140.- Soy muy maduro/a para mi edad y sé lo que quiero hacer en la vida.	46,17	53,83
141.- Me gusta estar entre la multitud, simplemente por estar con mucha gente.	49,13	50,87
142.- En muchas cosas me siento muy superior a la mayoría de la gente.	29,29	70,71
143.- Parece que no les caigo bien a la mayoría de los chicos/as de mi edad.	19,71	80,29
144.- Creo que la mayoría de la gente es amable y considerada.	48,59	51,41
145.- Me gusta mucho coquetear.	44,65	55,35
146.- Realmente me importa muy poco lo que voy a hacer en la vida.	7,96	92,04
147.- Muchas veces siento que los demás no quieren ser amigos míos.	30,60	69,40
148.- Me resulta difícil ocultar mis sentimientos.	52,31	47,69
149.- Me preocupan mucho las cuestiones sexuales.	53,78	46,22
150.- Puedo controlar fácilmente mis sentimientos.	59,21	40,79

TABLA C-2: CORRELACIONES CON OTRAS TECNICAS DIAGNOSTICAS⁷

ESCALAS MAPI	OTRAS TECNICAS Y SUS ESCALAS	"r"
1.- Introverso	CPI: Tolerancia	.60
	CPI: Autocontrol	.53
	CPI: Sensación de bienestar	.50
	16 PF: Sensatez/Despreocupación	-.47
	16 PF: Seguridad/Aprehensión	-.42
	EPPS: Dominancia	-.40
	CPI: Dominancia	-.36
	CPI: Sociabilidad	-.36
2.- Inhibido	EPPS: Humillación	.70
	16 PF: Relajada/Tensa	.37
	16 PF: Deferencia	.33
	16 PF: Timidez/Emprendedora	-.54
	16 PF: Sensatez/Despreocupado	-.38
	CPI: Sensación de bienestar	-.38
	CPI: Socialización	-.35
3.- Cooperativo	CPI: Autocontrol	.59
	CPI: Sentido de bienestar	.57
	EPPS: Deferencia	.38
	CPI: Tolerancia	.33
	CPI: Dominancia	-.70
	EPPS: Dominancia	-.62
	16 PF: Humildad/Asertividad	-.44
	EPPS: Agresión	-.32
4.- Sociable	CPI: Sociabilidad	.55
	CPI: Autoaceptación	.55
	16 PF: Timidez/Emprendedora	.54
	16 PF: Sensatez/Despreocupación	.52
	CPI: Dominancia	.49
	CPI: Buena impresión	.44
	EPPS: Humillante	-.67
	16 PF: Dependiente del grupo/Autosuficiente	-.45
5.- Confiado	CPI: Autoaceptación	.52
	16 PF: Timidez/Emprendedora	.51
	CPI: Dominancia	.45
	16 PF: Humildad/Asertividad	.43
	CPI: Sociabilidad	.40
	EPPS: Humillante	-.63
	EPPS: Deferencia	-.38
6.- Violento	CPI: Dominancia	.66
	EPPS: Dominancia	.65
	CPI: Autoaceptación	.53
	16 PF: Humildad/Asertividad	.46
	EPPS: Agresión	.44
	CPI: Sensación de bienestar	-.62
	CPI: Autocontrol	-.59
	CPI: Tolerancia	-.49
7.- Respetuoso	CPI: Autocontrol	.60
	EPPS: Orden	.55
	CPI: Sensación de bienestar	.48
	16 PF: Tolerante/Perfeccionista	.41
	EPPS: Dominancia	-.60
	CPI: Dominancia	-.54
	EPPS: Exhibición	-.46
	CPI: Autoaceptación	-.45

⁷ Fuente: Manual original de MAPI de Th. Millon, 1977, 1982, pg.56-60.

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)		Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.
8.- Sensible	16 PF: Relajado/Tenso	.52
	EPPS: Humillante	.44
	EPPS: Dominancia	.40
	16 PF: Seguridad/Aprehensión	.39
	CPI: Tolerancia	-.70
	CPI: Autocontrol	-.64
	CPI: Socialización	-.52
	EPPS: Orden	-.49
	16 PF: Indisciplinado/Controlado	-.40
	A.- Deterioro del Autoconcepto.	EPPS: Humillante
16 PF: Relajado/Tenso		.39
CPI: Tolerancia		-.62
CPI: Autoaceptación		-.51
CPI: Buena impresión		-.46
16 PF: Timidez/Emprendedora		-.42
B.- Deterioro de la Autoestima.	CPI: Sensación de bienestar	-.39
	EPPS: Humillación	.74
	CPI: Eficacia intelectual	-.61
	CPI: Sensación de bienestar	-.56
	CPI: Comunalidad en lo personal	-.46
C.- Malestar corporal	CPI: Buena impresión	-.42
	CPI: Autoaceptación	-.42
	EPPS: Deferencia	.44
	16 PF: Seguridad/Aprehensión	.30
	CPI: Sensación de bienestar	-.44
D.- Inaceptación sexual	CPI: Autoaceptación	-.40
	EPPS: Humillante	.71
	CPI: Autoaceptación	-.59
	CPI: Buena impresión	-.58
	CPI: Sensación de bienestar	-.47
E.- Sentimiento de ser diferente	CPI: Sociabilidad	-.47
	EPPS: Humillante	.80
	16 PF: Relajado/Tenso	.32
	CPI: Buena impresión	-.58
	CPI: Autoaceptación	-.50
	16 PF: Timidez/Emprendedora	-.48
F.- Intolerancia social	CPI: Sensación de bienestar	-.46
	CPI: Sociabilidad	-.45
	EPPS: Agresión	.39
	CPI: Sensación de bienestar	-.41
G.- Clima familiar inadecuado.	EPPS: Cambio	-.40
	EPPS: Dominancia	.56
	CPI: Sociabilidad	.51
	CPI: Dominancia	.48
	CPI: Autoaceptación	.36
	EPPS: Orden	-.56
	CPI: Autocontrol	-.44
	CPI: Sensación de bienestar	-.44
	CPI: Socialización	-.42
H.- Desconfianza escolar	EPPS: Afiliación	.48
	EPPS: Resistencia	-.52
	CPI: Socialización	-.51
	CPI: Autocontrol	-.46
	EPPS: Orden	-.46
	CPI: Resultados vía conformidad normas	-.33

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Ávila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

SS.- Inadecuado control del impulso.	CPI: Dominancia	.57
	EPPS: Dominancia	.55
	CPI: Autoaceptación	.50
	CPI: Sociabilidad	.46
	EPPS: Agresión	.43
	CPI: Autocontrol	-.43
TT.- Disconformidad social	EPPS: Deferencia	-.39
	EPPS: Dominancia	.63
	EPPS: Agresión	.43
	CPI: Dominancia	.41
	CPI: Autocontrol	-.51
	CPI: Sensación de bienestar	-.46
UU.- Rendimiento Académico inadecuado	CPI: Tolerancia	-.43
	EPPS: Ayuda de los demás	.38
	CPI: Feminidad	-.42
	EPPS: Orden	-.35
WW.- Desinterés escolar	EPPS: Dominancia	.33
	CPI: Tolerancia	-.78
	CPI: Sensación de bienestar	-.75
	CPI: Resultados vía conformidad normas	-.72
	CPI: Resultados vía conformidad independencia	-.66
	CPI: Eficacia intelectual	-.63
	CPI: Buena impresión	-.46

**TABLA C-3: PRINCIPALES ESTADÍSTICOS DE TENDENCIA CENTRAL.
VARONES: 13-15 AÑOS (N=461)**

VARIABLES	MEDIA	STD. DEV.	KURTOSIS	SIMETRIA
Edad	13,87	,79	-1,29	,25
1	11,9	4,13	..06	,29
2	14,67	5,43	,38	,49
3	19,36	3,72	-.01	,12
4	16,21	3,89	,54	-.39
5	23,5	6,09	-.21	-.14
6	14,73	4,27	-.16	,18
7	19,08	3,73	,10	-.31
8	18,51	6,97	-.30	,15
A	14,66	5,39	-.51	,17
B	12,45	5,69	,09	,63
C	9,48	4,03	-.49	,27
D	11,05	4,46	-.05	,42
E	8,26	3,76	,27	,66
F	8,60	3,14	-.37	,22
G	5,96	3,47	,12	,75
H	8,66	4,44	-.10	,51
SS	13,01	4,57	-.40	,15
TT	12,26	4,78	,03	,46
UU	11,91	5,11	,03	,51
WW	12,54	5,63	-.19	,47
Incoherencia*	5,10	2,05	-.16	,19

* Los cálculos se encuentra realizados sobre 438 sujetos.

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Avila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

**TABLA C-4: PRINCIPALES ESTADÍSTICOS DE TENDENCIA CENTRAL:
MUJERES 13-15 AÑOS (N=519)**

VARIABLES	MEDIA	STD. DEV.	KURTOSIS	SIMETRIA
Edad	13,99	.77	-1,33	.02
1	11,08	3,78	-.21	.11
2	15,51	5,97	.11	.37
3	20,05	3,91	-.04	-.24
4	16,01	4,08	-4,42E-3	-.18
5	21,83	6,55	-.36	-.11
6	14,33	4,26	.05	.45
7	18,81	3,78	.17	-.5
8	19,81	7,06	-.47	.24
A	15,85	5,74	-.42	.31
B	13,39	5,79	-.26	.48
C	11,14	4,17	-.77	-.04
D	12,61	4,58	-.41	.18
E	8,89	4,04	-.02	.62
F	8,08	2,87	.04	.45
G	6,00	3,71	.80	1,02
H	9,24	4,64	.16	.57
SS	13,36	4,63	-.17	.27
TT	12,45	4,93	.14	.52
UU	12,76	5,39	.09	.50
WW	13,18	5,57	-.35	.37
Incoherencia*	5,14	1,94	-.19	.15

* Los cálculos se encuentra realizados sobre 489 sujetos.

**TABLA C-5: PRINCIPALES ESTADÍSTICOS DE TENDENCIA CENTRAL.
VARONES: 16-18 AÑOS (N=468)**

VARIABLES	MEDIA	STD. DEV.	KURTOSIS	SIMETRIA
Edad	16,78	.72	-.98	.32
1	12,16	3,94	-.09	.24
2	14,91	6,25	-.23	.48
3	18,11	4,00	.09	-.30
4	16,17	4,02	-.37	-.20
5	23,39	6,47	-.42	-.19
6	15,73	4,37	-.08	.35
7	18,87	3,87	-.09	-.19
8	18,48	7,06	-.34	.23
A	14,37	5,94	-.44	.43
B	12,00	5,96	.09	.71
C	9,78	3,93	-.53	.16
D	10,73	4,33	-.5	.19
E	8,06	4,01	.32	.79
F	9,29	3,18	.69	.57
G	6,39	3,56	.34	.75
H	9,14	4,55	-.38	.45
SS	13,59	4,52	-.16	.11
TT	13,49	4,88	-.26	.23
UU	12,36	5,57	-.22	.46
WW	12,01	5,77	-.27	.51
Incoherencia*	4,93	1,92	.13	.40

* Los cálculos se encuentra realizados sobre 418 sujetos.

**TABLA C-6: PRINCIPALES ESTADÍSTICOS DE TENDENCIA CENTRAL.
MUJERES: 16-18 AÑOS (N=660)**

VARIABLES	MEDIA	STD. DEV.	KURTOSIS	SIMETRIA
Edad	16,87	.74	-1.09	.19
1	10,69	3,68	-1.17	.27
2	15,68	5,95	-1.15	.47
3	20,37	4,08	.20	-.37
4	15,85	4,07	.10	-.29
5	20,86	6,86	-.39	-.06
6	13,84	4,34	.60	.55
7	18,59	3,82	-.11	-.23
8	19,63	6,85	-.26	.12
A	15,42	6,02	-.46	.29
B	12,7	5,57	-.34	.48
C	11,72	3,92	-.67	-.19
D	12,40	4,58	-.60	.02
E	8,57	3,85	.08	.68
F	7,53	2,67	.36	.51
G	5,92	3,50	.37	.93
H	9,37	4,30	-.11	.45
SS	13,18	4,50	-.13	.23
TT	12,35	4,67	.31	.69
UU	12,88	5,24	.23	.44
WW	11,89	5,17	-.09	.51
Incoherencia*	5,00	1,83	-.19	.16

* Los cálculos se encuentran realizados sobre 583 sujetos.

**TABLA C-7: PRINCIPALES ESTADÍSTICOS DE TENDENCIA CENTRAL.
AMBOS SEXOS: 13-18 AÑOS (N=2108)**

VARIABLES	MEDIA	STD. DEV.	KURTOSIS	SIMETRIA
Edad	15,48	1,63	-1.25	-.12
1	11,37	3,91	-.04	.26
2	15,25	5,93	6.09E-4	.46
3	19,57	4,03	.07	-.22
4	16,04	4,02	.06	-.26
5	22,24	6,63	-.34	-.15
6	14,57	4,36	.10	.39
7	18,81	3,8	.01	-.30
8	19,18	7,00	-.33	.18
A	15,13	5,83	-.43	.31
B	12,66	5,76	-.14	.56
C	10,66	4,1	-.72	.02
D	11,79	4,57	-.44	.19
E	8,47	3,92	.14	.68
F	8,29	3,02	.31	.50
G	6,05	3,56	.43	.88
H	9,13	4,48	-.09	.50
SS	13,28	4,55	-.21	.20
TT	12,61	4,83	.03	.49
UU	12,52	5,33	.04	.47
WW	12,38	5,53	-.22	.47
Incoherencia*	5,04	1,93	-.10	.22

* Los cálculos se encuentran realizados sobre 1929 sujetos.

TABLA C- 8: SIGNIFICACION ESTADISTICA DE LAS VARIABLES ENTRE SEXOS (ANOVA).

VARIABLES	VARONES: N= 929		SIGNIFICA- CION	MUJERES: N=1179	
	MEDIA	ST. DESV.		MEDIA	ST. DESV.
1	12,03	4,03	.0001	10,86	3,73
2	14,79	5,86	.0017	15,61	5,96
3	18,73	3,92	.0001	20,23	4,01
4	16,19	3,95	.1307	15,92	4,07
5	23,45	6,28	.0001	21,29	6,74
6	15,23	4,31	.0001	14,06	4,31
7	18,98	3,80	.0794	18,68	3,8
8	18,50	7,01	.0001	19,71	6,94
A	14,52	5,67	.0001	15,61	5,90
B	12,22	5,83	.002	13,00	5,68
C	9,63	3,98	.0001	11,46	4,04
D	10,89	4,39	.0001	12,49	4,58
E	8,16	3,89	.0012	8,71	3,94
F	8,95	3,18	.0001	7,77	2,77
G	6,18	3,52	.1569	5,95	3,59
H	8,90	4,50	.0375	9,31	4,46
SS	13,30	4,55	.8407	13,26	4,56
TT	12,88	4,87	.0223	12,39	4,78
UU	12,14	5,35	.0032	12,83	5,30
WW	12,28	5,70	.452	12,46	5,39
Incoherencia*	5,02	1,99	.5941	5,06	1,88

* Los cálculos se encuentra realizados sobre 857 varones y 1072 mujeres.

TABLA C- 9: SIGNIFICACION ESTADISTICA DE LAS VARIABLES ENTRE EDADES (ANOVA).

VARIABLES	13-15 AÑOS (N= 980)		SIGNIFICA- CION	16-18 AÑOS (N= 1128)	
	MEDIA	ST. DESV.		MEDIA	ST. DESV.
1	11,46	3,97	.3385	11,30	3,86
2	15,11	5,73	.3337	15,36	6,09
3	19,72	3,84	.0976	19,43	4,20
4	16,1	3,99	.4977	15,98	4,05
5	22,62	6,39	.0145	21,91	6,81
6	14,52	4,26	.5822	14,62	4,45
7	18,94	3,75	.1591	18,70	3,84
8	19,2	7,05	.8735	19,15	6,96
A	15,29	5,61	.2246	14,98	6,01
B	12,95	5,76	.0325	12,41	5,75
C	10,36	4,19	.002	10,91	4,03
D	11,87	4,59	.4024	11,71	4,55
E	8,59	3,92	.1706	8,36	3,92
F	8,33	3,01	.6129	8,26	3,02
G	5,98	3,60	.3865	6,11	3,53
H	8,97	4,55	.1161	9,28	4,41
SS	13,20	4,60	.4409	13,35	4,51
TT	12,36	4,86	.0274	12,82	4,79
UU	12,36	5,28	.1951	12,66	5,38
WW	12,88	5,60	.0001	11,94	5,42
Incoherencia*	5,12	2,00	.0835	4,97	1,87

* Los cálculos se encuentra realizados sobre 920 adolescentes entre 13-15 años y sobre 1000 adolescentes entre 16-18años.

TABLA C-10: REVISION COMPARATIVA ENTRE LOS ITEMES DE LAS DOS VERSIONES CASTELLANAS

VERSION EXPERIMENTAL	ÚLTIMA VERSION ADOPTADA
4.- Permanezco frío/a y controlado/a aunque esté realmente enfadado/a con alguien.	4.- Suelo controlarme aunque esté realmente enfadado/a con alguien.
12.- Estoy muy seguro/a de saber quién soy y lo que quiero en la vida.	12.- Estoy muy seguro/a de saber quién soy y lo que quiero hacer en la vida.
14.- Me pongo tan susceptible que no puedo hablar de ciertas cosas.	14.- Me pongo tan nervioso/a que no puedo hablar de ciertas cosas.
19.- Me llevo bastante bien con los demás niños/as de mi casa.	19.- Me llevo bastante bien con los demás niños/as de mi casa (hermanos, primos).
20.- Me gusta seguir las instrucciones y hacer lo que otros esperan de mi.	20.- Me gusta seguir los consejos de los demás y hacer lo que otros esperan de mi.
22.- Me siento muy incómodo/a cuando tengo que decir a la gente lo que tiene que hacer.	22.- Me siento muy molesto/a cuando tengo que decir a otros lo que tienen que hacer.
24.- Me esfuerzo al máximo por no herir los sentimientos de la gente.	24.- Me esfuerzo al máximo por no herir los sentimientos de los demás.
25.- Tengo ilusión por hacerme mayor y llegar a ser algo.	25.- Tengo ilusión por hacerme mayor y llegar a ser algo en la vida.
27.- Puedo confiar en que mis padres me van a comprender.	27.- Creo que mis padres me comprenden.
30.- En lugar de "exigir", la gente puede conseguir lo que quiere siendo amable y considerada.	30.- En lugar de "exigir", la gente podría conseguir lo que quiere siendo amable y considerada.
32.- Tengo una idea muy clara de lo que tengo que hacer.	32.- Tengo una idea muy clara de lo que quiero hacer.
33.- Es fácil para mí aprovecharme de la gente.	33.- Es fácil para mí aprovecharme de los demás.
36.- En este mundo o empujas o eres empujado.	36.- En este mundo o te aprovechas de los demás o los demás se aprovechan de tí.
38.- No creo que tenga tanto interés por el sexo como la demás gente de mi edad.	38.- No creo que yo tenga tanto interés por el sexo como el que tienen los chicos/as de mi edad.
41.- Mis padres son muy agradables conmigo.	41.- Mis padres son muy buenos conmigo.
44.- No tengo casi ningún lazo íntimo con la gente de mi edad.	44.- Tengo muy pocos amigos de mi edad.
45.- Tengo fe en que la naturaleza humana es buena.	45.- Creo que la naturaleza humana es buena.
47.- Cuando no logro hacer mi voluntad, suelo perder la paciencia.	47.- Suelo perder la paciencia cuando no me salgo con la mía.
48.- Tengo una mejor idea de la clase de persona que soy, que la gente de mi edad piensa de sí misma.	48.- Yo sé, mejor que otros adolescentes, el tipo de persona que soy.
52.- No me gusta mirarme en el espejo.	52.- No me gusta verme en el espejo.
53.- Suelo dejar que los demás hagan su voluntad.	53.- Suelo dejar que los demás salgan con la suya.
55.- Parece que no sé lo que quiero de la vida.	55.- Me parece que no sé lo que quiero de la vida.
56.- Otra gente de mi edad parece más segura que yo de lo que son y lo que quieren.	56.- Otros chicos/as de mi edad parecen estar más seguros que yo de quienes son y lo que quieren.
57.- Mis padres estaban orgullosos de mi cuando era niño.	57.- Cuando era pequeño mis padres estaban orgullosos de mi.
60.- Es probable que alguien tenga que mantenerme cuando sea adulto/a.	60.- Probablemente alguien tendrá que mantenerme cuando sea adulto/a.
61.- Me resulta difícil compadecer a la gente que está siempre preocupada por todo.	61.- Me resulta difícil compadecer a la gente que está siempre quejándose por todo.
62.- Parece que tengo dificultades para llevarme bien con la gente de mi edad.	62.- Parece que tengo dificultades para llevarme bien con los chicos/as de mi edad.
63.- Pensar en el sexo me produce confusión muchas veces.	63.- Muchas veces me produce confusión pensar en el sexo .
65.- Para avanzar en este mundo estoy dispuesto/a a apartar a quien se cruce en mi camino.	65.- Para salir adelante en este mundo estoy dispuesto/a a apartar a quien se cruce en mi camino.
67.- Puedo ver más aspectos de un problema, mejor que los demás.	67.- Puedo ver mejor que los demás los distintos aspectos de un problema.

- | | |
|--|--|
| 69.- Mezclarse en los problemas de otra gente es una pérdida de tiempo. | 69.- Mezclarse en los problemas de los demás es una pérdida de tiempo. |
| 71.- Muchas veces hago cosas sin más razón que el que puedan ser divertidas. | 71.- Muchas veces hago las cosas simplemente porque son divertidas. |
| 72.- No es raro sentirse sólo y rechazado. | 72.- No es raro sentirse sólo/a y rechazado/a. |
| 74.- Hago lo posible para impedir que alguien me dirija. | 74.- Hago todo lo posible para impedir que alguien intente mandarme. |
| 76.- Mis padres me dicen frecuentemente que no soy bueno/a. | 76.- Mis padres me dicen con frecuencia que no sirvo para nada. |
| 79.- Verdaderamente odio que se acumule mi trabajo. | 79.- Realmente me molesta que se me acumule el trabajo. |
| 80.- Preferiría ser directo con la gente, en lugar de callarme lo que no les gusta. | 80.- Preferiría ser claro con la gente, en vez de callarme lo que sé que no les gusta. |
| 84.- Entre las cosas más importantes que puede tener una persona están una voluntad firme y fuerza para ir hacia adelante. | 84.- Entre los valores más importantes que puede tener una persona están el tener fuerza de voluntad y desear seguir adelante. |
| 85.- Nunca en mi vida he tenido pelo ni en mi cabeza ni en mi cuerpo. | 85.- Nunca en mi vida he tenido pelo alguno, ni en la cabeza ni en ninguna parte de mi cuerpo. |
| 86.- A menudo estoy tan colgado/a (con alcohol o drogas) que no sé lo que hago. | 86.- A menudo estoy tan "colgado/a" (con alcohol o drogas) que no sé lo que hago. |
| 87.- El castigo nunca me ha frenado de hacer lo que yo quería. | 87.- El castigo nunca me ha detenido para hacer lo que yo quería. |
| 89.- Otros de mi edad parecen que llevan las cosas mejor que yo. | 89.- Otros chicos/as de mi edad parecen que tienen sus vidas más en orden que yo. |
| 90.- La gente puede influenciarme muy fácilmente. | 90.- Me dejo influir fácilmente por los demás |
| 92.- Me resulta difícil comprender por qué la gente llora en una película triste. | 92.- Me resulta difícil comprender por qué la gente llora al ver una película triste. |
| 94.- Creo que dependo demasiado de que los demás me ayuden. | 94.- Creo que dependo demasiado de la ayuda de los demás. |
| 95.- No estoy contestando este cuestionario con sinceridad. | 95.- No estoy contestando a estas preguntas con sinceridad. |
| 98.- Quiero tener la suficiente autoridad para hacerme cargo de las cosas. | 98.- Me gusta ser la única persona con autoridad cuando me hago cargo de las cosas. |
| 99.- He decidido que no voy a lograr llegar a lo que el colegio espera de mí. | 99.- Creo que no voy a lograr alcanzar lo que el colegio espera de mí. |
| 101.- No me importa que a otros adolescentes no les interese mi amistad. | 101.- Me importa muy poco que a otros chicos/as no les interese mi amistad. |
| 102.- Pienso que se espera de los adolescentes que sepan demasiado sobre el sexo. | 102.- Pienso que se espera de los adolescentes que sepan demasiadas cosas sobre el sexo. |
| 106.- Estoy contento/a de que los sentimientos sobre el sexo formen ahora parte de mi vida. | 106.- Me agrada que los sentimientos sobre el sexo formen ahora parte de mi vida. |
| 107.- Me da mucho miedo pensar que pudiera quedarme completamente sólo/a en el mundo. | 107.- Me asusta pensar que pudiera quedarme completamente sólo/a en el mundo. |
| 108.- Si me pidiesen que hiciera una descripción de cómo soy, no sabría qué decir. | 108.- Si me pidiesen que hiciera una descripción de cómo soy yo, no sabría qué decir. |
| 109.- No estoy muy pendiente de los demás para tener su amistad. | 109.- Estoy muy poco pendiente de los demás para lograr su amistad. |
| 111.- Si leyera este cuestionario dentro de un mes, seguro que cambiaría la mayoría de mis respuestas. | 111.- Si leyera estas preguntas dentro de un mes, seguro que cambiaría la mayoría de mis respuestas. |
| 112.- No me incomoda ver sufrir a alguien. | 112.- No me molesta ver sufrir a alguien. |
| 113.- Estoy celoso/a de la atención especial que reciben los otros chicos/as en mi familia. | 113.- Estoy celoso/a de la atención especial que reciben los otros chicos/as en mi familia (hermanos, primos). |
| 116.- Una afición o pasatiempo tranquilo es más divertido, para mí, que una fiesta. | 116.- Una afición o pasatiempo tranquilo me divierte más que una fiesta. |
| 119.- Me preocupa mi aspecto físico. | 119.- Me preocupo por mi aspecto físico. |
| 120.- Estoy entre los chicos/as más populares del colegio. | 120.- Soy uno de los chicos/as más populares del colegio. |

Adaptación española del M.A.P.I. (1992)

Jiménez, F. Avila, A.; Sánchez, G. y Merino, V.

- | | |
|--|---|
| <p>121.- Siempre hay una serie de razones por las que la mayoría de los problemas no pueden solucionarse.</p> <p>122.- Hago todo lo posible para llevarme bien con los demás siendo amable y complaciente.</p> <p>123.- El sexo es repugnante.</p> <p>124.- En el último año he salido al extranjero más de treinta veces.</p> <p>125.- Es bueno hacer siempre las cosas de la misma forma para evitar errores.</p> <p>127.- Me gustaría continuar en el colegio y la Universidad el mayor tiempo posible.</p> <p>131.- Los chicos/as que están solos/as es, generalmente, porque se lo merecen.</p> <p>134.- He estado poniendo mucha atención a las preguntas de este cuestionario.</p> <p>137.- Siento vergüenza de mi cuerpo.</p> <p>138.- Nadie en casa parece preocuparse de mí.</p> <p>143.- Parece que no gusto a la mayoría de la gente de mi edad.</p> <p>144.- Se puede confiar en que la mayoría de la gente sea amable y considerada.</p> <p>146.- No me importa realmente lo que voy a hacer en la vida.</p> <p>147.- Muchas veces tengo la impresión de que los demás no quieren ser amigables conmigo.</p> | <p>121.- Siempre hay una serie de razones para pensar que la mayoría de los problemas no pueden solucionarse.</p> <p>122.- Hago todo lo posible por llevarme bien con los demás tratando de ser amable y complaciente.</p> <p>123.- El sexo es desagradable.</p> <p>124.- En el último año he cruzado el Atlántico más de treinta veces.</p> <p>125.- Para evitar errores, es bueno hacer las cosas siempre de la misma manera.</p> <p>127.- Me gustaría continuar en el colegio y después seguir en la Universidad el mayor tiempo posible.</p> <p>131.- Los jóvenes que son solitarios, generalmente merecen estar solos.</p> <p>134.- No he estado poniendo mucha atención a las preguntas de este cuestionario.</p> <p>137.- Me avergüenzo de mi cuerpo.</p> <p>138.- En mi casa, parece que a nadie le importo.</p> <p>143.- Parece que no les caigo bien a la mayoría de los chicos/as de mi edad.</p> <p>144.- Creo que la mayoría de la gente es amable y considerada.</p> <p>146.- Realmente me importa muy poco lo que voy a hacer en la vida.</p> <p>147.- Muchas veces siento que los demás no quieren ser amigos míos.</p> |
|--|---|

BIBLIOGRAFIA:

- Buckley,-Patricia-A.; Miller,-Leslie-D. (1993): *Developing a High Performance Work Force--MAPI Survey of Selected Manufacturing Companies' Training Programs*. MAPI Economic Report ER-278. Manufacturers' Alliance for Productivity and Innovation, Washington, DC.
- Burnett,-Kent-F.; Kleiman,-Mark-E.(1994): *Psychological characteristics of adolescent steroid users*. *Adolescence*; 1994 Spr Vol 29(113) 81-89
- Campbell,-Deborah-M.; Marsh,-Diane-T.; Stickel,-Karen (1993): *Intervention with adjudicated adolescents: Academic and psychological effects*. *Journal-of-Offender-Rehabilitation*; 1993 Vol 19(1-2) 101-111
- Cronbach, L.J. (1951): Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Dewolf, A., Larson, J.K., & Ryan, J.J. (1985). "Disagnostic accuracy of the Millon test computer reports for bipolar affective disorders>". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 185-189.
- Dimitrovsky,-Lilly; David-Fuchs,-Margalit; Itskowitz,-Rivkah (1989): *Self-acceptance and attitudes towards pregnancy and femininity among primiparae*. *Journal-of-Reproductive-and-Infant-Psychology*; 1989 Oct-Dec Vol 7(4) 203-210
- Donat,-Dennis-C.; Hume,-Allen; Hiner,-Gwendolyn-L.(1992): *Personality subtypes of adolescent substance abusers: A cluster analysis of Millon Adolescent Personality Inventory (MAPI) personality scales*. *Medical-Psychotherapy-An-International-Journal*; 1992 Vol 5 95-102.
- Ehrenberg,-Marion-F.; Cox,-David-N.; Koopman,-Raymond-F. (1990): *The Millon Adolescent Personality Inventory profiles of depressed adolescents*. *Adolescence*; 1990 Sum Vol 25(98) 415-424
- Hart,-Lance-R.(1991): *The Egocentricity Index as a measure of self-esteem and egocentric personality style for inpatient adolescents*. *Perceptual-and-Motor-Skills*; 1991 Dec Vol 73(3, Pt 1) 907-914
- Hart,-Lance-Roderic (1993): *Diagnosis of disruptive behavior disorders using the Millon Adolescent Personality Inventory*. *Psychological-Reports*; 1993 Dec Vol 73(3, Pt 1) 895-914.
- Holcomb,-William-R.; Kashani,-Javad-H. (1991): *Personality characteristics of a community sample of adolescents with conduct disorders*. *Adolescence*; 1991 Fal Vol 26(103) 579-586
- Johnson,-Carolyn; Archer,-Robert-P.; Sheaffer,-Christopher-I.; Miller,-D'lane (1992): *Relationships between the MAPI and the MMPI in the assessment of adolescent psychopathology*. *Journal-of-Personality-Assessment*; 1992 Apr Vol 58(2) 277-286
- Jolosky, T. (1985): "Millon user survey report". *Noteworthy Responses*, 1(2), 2-3.
- Kashani,-Javad-H.; Shepperd,-James-A. (1990): *Aggression in adolescents: The role of social support and personality*. *Canadian-Journal-of-Psychiatry*; 1990 May Vol 35(4) 311-315
- Kass, F., Skodol, A.E. Charles, E.S. & Spiter, R.: (1985): Scaled ratings of DSM-III personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 142, 627-630.
- Kass, F., Skodol, A.E., Charles, E.S., Spiter, R. (1985): "Scaled ratings of DSM-III personality disorders". *American Journal of Psychiatry*, 142, 627-630.
- Knapp,-Judith-E.; Templer,-Donald-I.; Cannon,-W.-Gary; Dobson,-Shan (1991): *Variables associated with success in an adolescent drug treatment program*. *Adolescence*; 1991 Sum Vol 26(102) 305-317
- Knoff,-Howard-M.; Paez,-Doris (1992): *Investigating the relationship between the Millon Adolescent Personality Inventory and the Personality Inventory for Children with a sample of learning disabled adolescents*. *Psychological-Reports*; 1992 Jun Vol 70(3, Pt 1) 775-785
- Levine,-John-B.; Saintonge,-Serge (1993): *Psychometric properties of the Separation-Individuation Test of Adolescence within a clinical population*. *Journal-of-Clinical-Psychology*; 1993 Jul Vol 49(4) 492-507
- Millon, T. & Kotik, D. (1985): "The relationship of depression to disorders of personality". In T. Beckman and W. Leber (Eds.), *Handbook of Depression* (pp. 700-744). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Millon, T. (1969) *Modern psychopathology*. Philadelphia, Saunders (Edición castellana: Barcelona, Salvat).
- Millon, T. (1981) *Disorders of Personality: DSM-III, Axis II*, New York, Wiley.
- Millon, T. (1984): "On the renaissance of personality assessment and personality theory". *Journal of Personality Assessment*, 48, 450-466 (Versión castellana en Avila Espada, A. y Rodríguez Sutil, C. *Psicodiagnóstico Clínico*, 2a. edición revisada. Madrid, Eudema, 1992)

- Millon, T. (1986a): "A theoretical derivation of pathological personalities". In T. Millon & G.L. Klerman (Eds.), *Contemporary directions in psychopathology: toward the DSM-IV* (pp. 639-670). New York: Guilford.
- Millon, T. (1987): "On the nature of taxonomy in psychopathology (pp.3-85). In C. Last and M. Hersenn (Eds.), *Issues in diagnostic research*. New York: Plenum press.
- Millon, T. (1986b): "Personality prototypes and their diagnostic criteria:.". In T. Millon & G.L. Klerman (Eds.), *Contemporary directions in psychopathology: toward the DSM-IV* (pp. 671-672). New York: Guilford.
- Millon, T., & KLERMAN, G.L. (Eds.) (1986): "Contemporary directions in psychopathology". *Toward the DSM-IV*. New York: Gilford Press.
- Millon, T., GREEN, C. & MEAGHER, R. (1979): "A new inventory for the psychodiagnostician in medical setting". *Professional Psychology*, 10, 529-539.
- Millon, T., GREEN, C. & MEAGHER, R. (1977, 1982): "Millon Adolescent Personality Inventory Manual (M.A.P.I.)" (third Ed.).National Computer System. Minneapolis.
- Millon, T., GREEN, C. & MEAGHER, R. (1977, 1982): *Millon Adolescent Personality Inventory Manual (MAPI)*. Thir Ed. National Computer System. Minneapolis.
- Millon,-THEODORE; DAVIS,-ROGER-D.(1993): *The Millon Adolescent Personality Inventory and the Millon Adolescent Clinical Inventory*. *Journal-of-Counseling-and-Development*; 1993 May-Jun Vol 71(5) 570-574
- Pantle,-Mark-L.; Barger,-Clint-G.; Hamilton,-Megan-C.; Thornton,-Stefani-S.; et-al (1994): "*Persistent MAPI Scale 6 elevations after inpatient treatment*". *Journal-of-Personality-Assessment*; 1994 Oct Vol 63(2) 327-337
- Pantle,-Mark-L.; Evert,-Jill-M.; Trenerry,-Max-R. (1990): *The utility of the MAPI in the assessment of depression*.*Journal-of-Personality-Assessment*; 1990 Win Vol 55(3-4) 673-682
- Piersma,-Harry-L.; Pantle,-Mark-L.; Smith,-Anita; Boes,-Janna; Et-Al (1993): *The MAPI as a treatment outcome measure for adolescent inpatients*. *Journal-of-Clinical-Psychology*; 1993 Sep Vol 49(5) 709-714
- Reich, J. (1987): "Instruments measuring DSM-III and DSM-III-R personality Disorders". *Journal of Personality Disorders*, 1, 231-237.
- Reidy,-Thomas-J.; Carstens,-Christopher (1990): *Stability of the Millon Adolescent Personality Inventory in an incarcerated delinquent population*. *Journal-of-Personality-Assessment*; 1990 Win Vol 55(3-4) 692-697
- Rubenzar,-Steve (1992): *A comparison of traditional and computer-generated psychological reports in an adolescent inpatient setting*. *Journal-of-Clinical-Psychology*; 1992 Nov Vol 48(6) 817-827
- Trenerry,-Max-R.; Pantle,-Mark-L.(1990): *MAPI code types in an inpatient crisis-unit sample*. *Journal-of-Personality-Assessment*; 1990 Win Vol 55(3-4) 683-691
- Watson,-Robert-A.; Pantle,-Mark-L. (1993): *Reflections on the Rorschach and the Millon Adolescent Personality Inventory*. *Perceptual-and-Motor-Skills*; 1993 Dec Vol 77(3, Pt 2) 1138.

BULL-S

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares

Manual de Referencia



Grupo
ALBOR-COHS
División Editorial

BULL-S

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares

Manual de Referencia



Grupo
ALBOR-COHS
División Editorial

© Copyright de la obra: Fuensanta Cerezo Ramírez

© Copyright de la presente edición: **Grupo ALBOR-COHS**

Edita: **COHS**, Consultores en Ciencias Humanas, S.L.
c/. Magallanes, 3. E-48903 Cruces-Barakaldo (Bizkaia, España)
Teléfono: +34 94 485 0497 Fax: +34 94 482 0271
e-mail: cohs@correo.cop.es y albor@correo.cop.es

En la Web: www.grupoalbor-cohs.com

Diseño, Maquetación y Composición: **Grupo ALBOR-COHS**

Imprime: Gráficas Ballesteros

ISBN: 84-95180-98-7

Depósito Legal: M-35920-2000

Impreso en España. Printed in Spain.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO CONCEPTUAL: LA DINÁMICA BULLYING	
1.1 Concepto	8
1.2 Epidemiología	8
1.3 Variables Grupales Implicadas	9
1.3.1 Situación sociométrica	9
1.3.2 Estructura socio-afectiva del grupo	10
1.3.3 Grado de cohesión	10
1.3.4 Sobre la dinámica agresor-víctima	11
1.4 Perfiles Asociados	11
2. FICHA TÉCNICA	13
3. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO	17
3.1 Forma A: Alumnos	17
3.2 Forma P: Profesores	17
4. ANTECEDENTES	18
5. JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA	20
5.1 Metodología	20
5.1.1 Composición y Descripción de la muestra	20
5.1.2 Fiabilidad y Validez	22
5.1.3 Otros Análisis Factoriales	24
5.1.4 Análisis Discriminante	26
5.1.5 Correlaciones con otras variables	27
5.1.6 Correlaciones entre ítems.	27
5.2 Análisis de datos	28
5.2.1 Análisis Sociométrico	29
5.2.2 Distribución Porcentual	32

	Pág.
6. ANÁLISIS INTERPETATIVO	33
6.1 Dimensión I: Posición Sociométrica	33
6.2 Dimensión II: Dinámica Bullying	33
6.3 Dimensión III: Aspectos Situacionales	34
7. NORMAS DE APLICACIÓN	35
8. TIPI-SOFT. Instalación y Uso	36
9. BIBLIOGRAFÍA	38
10. CUESTIONARIOS	44

**B
U
L
L
-
S**

MARCO CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

Las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son un hecho en todas nuestras escuelas (Cerezo, 1991/1996; Melero, 1993; Ortega, 1994; Fernández, 1997); su constatación nos ha llevado a buscar medios eficaces y sencillos para su medida y evaluación. Eficaces porque pretendemos que con un mínimo gasto de tiempo y esfuerzo midan lo que nos proponemos; sencillos, porque consideramos que deben ser herramientas de fácil manejo, y, por ello, una característica esencial será su simplicidad en la aplicación, corrección y valoración.

Existen en el mercado pruebas estandarizadas para evaluar rasgos de personalidad, pruebas sociométricas y escalas de clima social escolar y familiar, que nos permiten una aproximación al nivel de agresividad en edades tempranas, pero necesitamos un instrumento específico que nos permita evaluar la incidencia de las situaciones de agresión entre escolares.

Probablemente, en la mayoría de estas situaciones, el agresor está activado por sentimientos desagradables en los que "el blanco" no es el responsable, sino el elemento que proporciona el escape, un "cabeza de turco". Sabemos que son de suma importancia las variables ambientales, tanto del clima social familiar como del escolar, y, que, cuando el ambiente es evaluado como perjudicial, el sujeto "dará una respuesta encaminada a cambiar el sistema con el fin de encontrar su equilibrio" (Moos, 1974). En los sujetos con tendencias agresivas, estas respuestas suelen causar daño a otro, mientras que en los sujetos con tendencia a la sumisión aparecen conductas de retraimiento e incluso de indefensión (Berkowitz, 1996).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente diseñamos el Test **Bull-S**. Se trata de un instrumento para la medida de la agresividad entre escolares, dirigido a todos los elementos personales que integran el grupo-aula y no sólo hacia el agresor y la víctima. Su aplicación permite conocer la dinámica de agresión y victimización en tres dimensiones fundamentales: detectar a los sujetos implicados, avanzar un perfil de las características psico-sociales de estos sujetos, y aportar información precisa sobre lugar, magnitud, frecuencia y nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares.

El objetivo último de este trabajo es presentar un instrumento que nos permita analizar y comprender el problema de la agresión y victimización, *dinámica bullying*, en un grupo concreto de escolares, con la suficiente perspectiva para contribuir a planificar la intervención psicopedagógica.

1. LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES: LA DINÁMICA “BULLYING”

1.1. CONCEPTO.

La conducta agresiva conocida internacionalmente como fenómeno *bullying*, es una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares (Olweus, 1973; Lowenstein, 1974; Besag, 1989; Cerezo, 1991). No se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar incluso años. La mayoría de los agresores o *bullies* actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar a otro compañero al que consideran su víctima habitual. Podemos definir la conducta *bullying* como: "la violencia mantenida, mental o física, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo. Puede adoptar diversas formas, unas más directas como la agresión física y verbal, y otras encubiertas o indirectas como la exclusión social" (Cerezo, 1991).

Los estudios sobre el tema demuestran que esta dinámica se ve favorecida por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales. Cuando se establece una relación de intimidación hacia otro compañero, en general, el resto del grupo suele reforzar estas conductas, o a lo sumo, se inhibe. De esta manera las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo, es más, es el propio grupo de iguales quien, en alguna medida, las genera y mantiene, mientras que, para el educador suelen pasar desapercibidas.

1.2. EPIDEMIOLOGÍA

Las primeras investigaciones llevadas a cabo en nuestro país apuntan un índice de incidencia del fenómeno *bullying* situado entre el 16.8 por ciento (Cerezo, 1991), y el 15 por ciento en los estudios de Ortega (1994). Los trabajos de Olweus (1978) situaban la tasa en el 10 por ciento. En líneas generales la proporción de agresores o *bullies* suele ser superior a la de víctimas, en ocasiones en una proporción casi de dos a uno, lo que sugiere que pueden actuar en grupo, con lo que se apunta su condición grupal. En cuanto a los sujetos víctimas, su ascendencia social es mínima, apenas se relacionan con sus compañeros y en la mayoría de los casos son alumnos aislados, cuando no rechazados por el resto del grupo, con el agravante de la continuidad, ya que suelen mantener esta condición casi un curso escolar, de promedio.

1.3. VARIABLES GRUPALES IMPLICADAS

1.3.1. Situación Sociométrica

Cuando un individuo se incorpora a un grupo social se dan cita dos tendencias: el deseo de dominio y el deseo de afiliación. Cada niño se organiza en el grupo-aula y se sitúa en relación con los demás. Esta experiencia le ayuda a poner en orden el mundo que le rodea y a construir su personalidad (Vayer y Roncin, 1989). El contexto relacional y material le permitirá encontrar a aquél o aquellos que lo acepten, descubrir el placer de pertenecer a un grupo y tener el sentimiento de ser reconocido y apreciado por los otros. Esta experiencia es tan gratificante que los comportamientos sociales aumentan a medida que el niño se adapta y se integra en el nuevo contexto, resultando reforzada la conducta prosocial.

Al estudiar la vida emotiva en el aula, su entramado de relaciones socio-afectivas, destaca la propuesta sociométrica de Moreno (1954). El principio fundamental que sustenta esta teoría es que los procesos de interacción dentro del aula, vienen marcados por la popularidad de cada uno de sus miembros. Según las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un sujeto podemos distinguir en cada grupo tres tipos sociométricos diferentes:

- a) El alumno popular. Puede serlo por prestigio exterior o por destrezas personales; por ser un cabecilla, valentón al que sigue gran parte del grupo, en ocasiones aun no aceptándolo, por temor; o bien, por encarnar el ideal del grupo, en cuyo caso será el líder del grupo.
- b) El alumno aislado. Aquél a quien nadie, o casi nadie, elige. Está desatendido y pasa desapercibido.
- c) El alumno rechazado o impopular. Al que la mayoría señalan como indeseable.

Las consecuencias son bien dispares, la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto, mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos, ante lo cual, hay quienes tratarán de reforzar su autoestima a través de actividades compensatorias; otros acrecientan su agresividad, fanfarronean y mienten; y otros, en fin, incrementan los sentimientos de incapacidad e inferioridad.

La conducta que los niños adaptados mantienen con sus compañeros, se caracteriza por un alto nivel de participación y por una frecuencia elevada con que se dirigen a ellos amistosamente. Los rechazados, por el contrario, mantienen contactos agresivos con una frecuencia muy superior, manifiestan expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismo y carecen de refuerzos positivos de los demás (Lancelotta y Vaughn, 1989).

1.3.2. Estructura socio-afectiva del grupo

Todos los miembros del grupo, por el hecho de serlo, están implicados en estructuras relacionales, en las que el grado de participación e implicación de cada individuo en el grupo inciden, en su nivel de autoestima y en los propios resultados escolares. En los procesos de interacción, los factores motivacionales y afectivos juegan un papel decisivo. Los sentimientos que unos tienen con respecto a otros, los afectos, situados en escalas bipolares como aceptación-rechazo, cariño-antipatía, agresión-victimización, igualdad-sumisión, etc. marcarán la formación de pequeños grupos o pandillas, cadenas, estrellas o parejas dentro del propio grupo que le conferirán su aspecto global.

1.3.3. Grado de Cohesión

La cohesión de un grupo viene a significar el resultado de las fuerzas que empujan a sus miembros a permanecer en él. Esta cohesión aumenta conforme los miembros se sienten atraídos entre sí. Es importante tener en cuenta si la estructura de las relaciones es abierta, formando cadenas donde gran parte de los sujetos se encuentran relacionados o por el contrario solo se aprecian parejas y pequeños grupos yuxtapuestos entre sí y cerrados al resto del grupo.

La cohesión en cada grupo tiene dos fuentes principales: la atracción que representan las actividades escolares para cada uno de sus miembros y la atracción que experimentan los alumnos entre sí. En las edades escolares y juveniles una de las manifestaciones claras de integración y adaptación al grupo de iguales es la imitación y la uniformidad. Los niños y jóvenes tratan de imitar la forma de vestir, de expresarse, y especialmente las normas de comportamiento social de sus compañeros. Dos factores tienden a reforzar esta conducta: por un lado, la necesidad de conformar la pertenencia al grupo y de otra parte la necesidad de competencia, el resultado es que, todo individuo quiere ser como los demás, pero, a ser posible, un poco mejor. Los alumnos de estatus elevado y popular ejercen un efecto especial como agentes de cambio de conducta en el grupo. La cantidad y calidad de la comunicación dentro del grupo acrecienta la cohesión, el buen ambiente y el interés de todos sus miembros por el grupo.

Por lo general, los grupos donde las conductas de agresión y victimización se exhiben de manera habitual presentan un índice de cohesión muy bajo, a lo sumo aparecen pequeños subgrupos inconexos entre sí, lo que facilita la formación de bandos enfrentados y sujetos aislados.

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

1.3.4. Sobre la dinámica agresor-víctima

Resulta relevante para nuestro análisis el hecho de que muchas conductas indeseables como la agresividad y otros comportamientos problemáticos que se producen en el aula, se adquieren y mantienen, en gran parte, por el refuerzo que proporcionan los propios compañeros (Perry, Willard y Perry, 1990; Cerezo y Esteban, 1992).

Nuestras investigaciones (Cerezo, 1991; Cerezo y Esteban 1992; Cerezo, 1994; Cerezo, 1997) apuntan que, en la interacción dinámica entre los escolares de un grupo, se encuentran tres categorías bien diferenciadas: los bien adaptados, que generalmente mantienen relaciones positivas con sus compañeros; un subgrupo mucho menor en número de alumnos desadaptados-agresivos y un tercer subgrupo, también muy inferior en número de alumnos desadaptados-víctimas. A éstas habría que añadir una categoría mixta donde se situarían aquellos alumnos que, en ocasiones se comportan como agresores y en otras como víctimas, conformando el subgrupo que ha venido a llamarse "víctima provocadora" (Olweus, 1993). Nuestras conclusiones también destacan la importancia del grupo como reforzador de las conductas agresivas, al valorar más positivamente a los agresores que a las víctimas, lo que se traduce por un lado, en un mayor sentimiento de afiliación de los primeros y, a su vez, que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias.

1.4. PERFILES ASOCIADOS

Las investigaciones consultadas y las llevadas a cabo por nuestro equipo, nos permiten adelantar un perfil psicosocial que delimita los rasgos conductuales característicos de los alumnos agresores y de las víctimas. A modo de resumen reflejamos a continuación una tabla que recoge algunas de las características más significativas relativas a: aspectos físicos, académicos, de personalidad, familiares y sobre la ascendencia social escolar de estos alumnos agresores.

Tabla I. Perfil comparativo Agresor-Víctima

RASGO	AGRESOR	VÍCTIMA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS		
Edad	Algo Superior	Dentro de la media
Sexo	Mayoría varones	Mayoría varones
Aspecto físico	Fuertes	Débiles, hándicap
CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS		
Rendimiento Escolar	Bajo	Medio-Bajo
Actitud hacia el Centro Escolar y los Profesores	Negativo	Pasivo
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD		
Agresividad	Alto	Medio
Ansiedad	Alto	Alto
Timidez	Bajo	Alto
Acatar Normas	Bajo	Medio
Provocación	Alto	Bajo
Sinceridad	Alto	Bajo
Retraimiento	Bajo	Alto
Psicoticismo	Medio-Alto	Bajo
Neuroticismo	Medio-Alto	Medio-Bajo
Extraversión	Medio-Alto	Bajo
Autoestima	Alta	Moderada
Autocontrol	Bajo	Medio
CLIMA SOCIAL FAMILIAR		
Autonomía	Alta	Baja
Control	Escaso	Alto
Conflictos	Alto	Medio
Organización	Alto	Alto
ASCENDENCIA SOCIAL ESCOLAR		
Rechazo	Alto	Muy Alta
Agresividad	Alta	Media-Baja
Estudio	Muy Bajo	Medio-Bajo
Aceptación	Moderada	Muy Baja
Relaciones	Alto	Muy Bajo

1.2 FICHA TÉCNICA

Nombre:

Test **BULL-S**. Medida de la agresividad entre escolares.

Autora:

Fuensanta Cerezo Ramírez

Administración:

Forma A: Alumnos (colectiva)

Forma P: Profesores (individual)

Duración:

De 25 a 30 minutos

Niveles de Aplicación:

Forma A, alumnos de edades entre 7 y 16 años

Forma P, profesores de Educación Primaria y Secundaria

Finalidad:

Identificar las características socio-afectivas del grupo.

Detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento.

Identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales.

Resultados:

Sociograma del grupo. Posición sociométrica individual. Puntos de corte para valores significativos en las variables de agresión y de victimización. Frecuencias en aspectos situacionales.

SUGERENCIAS:

1. Haga una fotocopia de calidad de las páginas correspondientes a los **Cuestionarios de Administración: Forma A (Alumnos) y Forma P (Profesores)**.
2. Guárdelas para utilizarlas como originales, a partir de los cuales poder hacer cuantas copias necesite en sus futuros procesos de evaluación.
3. Con las páginas del Cuadernillo del Alumno, puede construir un Cuadernillo en formato DIN A-3. Con las del Cuadernillo del Profesor, puede realizar un documento impreso a dos caras en formato DIN A-4.
4. En el Disco Compacto puede encontrar un ejemplo de uso del instrumento.
5. Nuestro **Grupo** ha editado una carpeta de cuatro anillas, de 285x320x40 mm, especialmente indicada para archivar los **manuales técnicos**, los **originales de los instrumentos** y los **discos compactos de tipificación, TIPI-SOFTs**.

Si considera de interés disponer de ella **contacte con nosotros** o con su **distribuidor habitual de tests**. Este material no se comercializa en librerías generales.



Cuestionario de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s

Nombre y Apellidos _____

Edad Grado Escolar Fecha Sexo

Las preguntas que encontrarás a continuación tienen que ver con lo que piensas de tus relaciones con tus compañeros de clases y cómo te sientes en el Colegio. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente y nos ayudarán a conocer el clima escolar del aula y elaborar propuestas para mejorar las relaciones entre compañeros.

Completar este cuestionario no te llevará más de 20 minutos. Trata de decir lo que TU PIENSAS sin mirar lo que otros puedan responder. Lee con atención y cuidado cada una de las preguntas y CONTESTA TODAS.

Considerando ambas secciones del Cuarto de Secundaria

PRIMERA PARTE

1.- ¿A quiénes, entre tus compañeros de clase, desearías volver a encontrar el próximo año? Puedes indicar cuantos compañeros desees, muchos o pocos, habiéndolo por orden de preferencia, comenzando por aquel con el que más desearías encontrarte:

2.- Entre tus compañeros de clase, ¿a quiénes preferirías no volver a encontrar el año próximo? Puedes indicar cuantos compañeros desees, muchos o pocos, habiéndolo por orden de preferencia, comenzando por aquel con el que más desearías encontrarte:

3.- Adivina quiénes te han elegido (respuesta a la primera pregunta). Puedes responder de tres maneras:

- Citando nombres
- Escribiendo "nadie me ha elegido"
- Escribiendo "no lo sé"
-
-

4.- Adivina quienes son los que no quisieron estar contigo (respuesta a la segunda pregunta)

5.- ¿Quiénes son los más fuertes de la clase? (dominantes, líderes, que se hacen respetar)

6.- ¿Quién o quienes actúan como cobardes o añifados? (no saben defenderse o se quejan)

7.- ¿Quién o quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

8.- ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los maltratos?

9.- ¿Quiénes suelen provocar las peleas?

10.- ¿ A quiénes se les tiene manía? (se les molesta, insulta, golpea, etc.)

SEGUNDA PARTE

Con relación a situaciones de maltratos entre tus compañeros, contesta lo que tú piensas u opinas. Responde escribiendo 1 al 4 en ORDEN DE PREFERENCIA.

1	Siempre
2	Casi siempre
3	A veces
4	Casi nunca o rara vez

11.- De darse agresiones, éstas suelen ser:

- Insultos y amenazas
- Maltrato físico
- Rechazo

Otras formas diferentes a las anteriores

12.- ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

- En el Aula
- En el Patio
- En los Pasillos
- En otros lugares diferentes a los anteriores

TERCERA PARTE :

Ahora solo tienes que elegir una respuesta, márcala con una cruz (X)

13.- ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

- Todos los días
- Rara vez
- 1-2 veces por semana
- Nunca

14.- ¿Crees que estas situaciones (agresiones) encierran gravedad?

- Poco o nada
- Bastante
- Mucho
- Regular

15.- ¿Te encuentras seguro en el centro educativo?

- Poco o nada
- Bastante
- Mucho
- Regular

4. ANTECEDENTES

La constatación de situaciones de agresividad entre escolares nos ha llevado a buscar medios para su evaluación, que pudieran ayudarnos a analizar y así comprender mejor el problema, y, a la vez, como resultado de lo anterior, proporcionar elementos para la intervención en el ámbito educativo.

La aproximación metodológica a la problemática *bullying* procede de dos tipos de estudios: estudios indirectos, a través de las opiniones de los profesores, y estudios directos, basados en aproximaciones empíricas sobre los estudiantes que agreden a otros y sobre las consecuencias de estas conductas sobre los sujetos "víctimas"; tratando de describir su personalidad, historial académico y personal y las actitudes familiares, como elementos más significativos de esta problemática.

Los cuestionarios que se han elaborado para su medida pueden clasificarse en tres categorías: aquellos que tienen un carácter global, como el realizado por Dan Olweus (1978), prueba que consta de 27 ítems de respuesta múltiple, agrupados en tres categorías: los amigos, las agresiones recibidas y las agresiones provocadas. Su carácter general hace que la corrección sea muy laboriosa y, además, carece de un elemento, que se revela como clave en este tipo de situaciones: el análisis de la estructura socio-afectiva del grupo.

Otros instrumentos son demasiado específicos y se hace necesario aplicar una batería de pruebas en diferentes sesiones para completar la información, como ocurre con los elaborados por Smith y Sharp (1994), y, por último, aquellos que sólo incluyen aspectos relacionales (Floyd, 1989), con lo que la información también resulta sesgada.

En gran medida, estos cuestionarios suponen la base para diferentes adaptaciones, en nuestro país. Quizá la más significativa sea la llevada a cabo por Ortega (1994) sobre el cuestionario de Olweus, titulado "Cuestionario sobre actitudes intimidatorias y rechazo social entre escolares". No obstante, lo cierto es que todavía no contamos con un instrumento que resulte ser suficientemente sencillo para poder aplicarlo sin necesidad de una preparación específica por los propios profesores, y que, a la vez, se encuentre validado para la población española.

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: **Bull-S**

El Test **Bull-S**, pretende ser una herramienta válida para la detección, medida y valoración de las situaciones de agresividad entre escolares. Este cuestionario sigue la línea metodológica de la Sociometría, definida como "el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo" (Moreno, 1972); dado que entendemos que este tipo de conductas tiene lugar en las interacciones entre los escolares, ubicados en un contexto escolar grupal, donde cada individuo ocupa un lugar en el entramado de relaciones y así mismo se espera de él un comportamiento determinado.

Dentro de esta compleja red de relaciones encontramos que la mayoría de los sujetos están bien situados, es decir, sus expectativas coinciden con su estatus y su papel dentro del grupo; sin embargo, los alumnos que se encuentran inmersos en la problemática de la agresión-victimización suelen manifestar distorsiones en esta apreciación y generalmente son sujetos poco reconocidos, rechazados en la mayoría de los casos, o cuando no, aislados. Además, el propio grupo genera un clima social tal, que favorece esta dinámica, al encubrir las situaciones de abuso y mostrar escasa preocupación por los víctimas (Cerezo, 1991; Ortega, 1994; Smith y Sharp, 1994). Es por ello que nuestro instrumento está basado en el análisis de esta estructura informal del grupo, de las percepciones que cada alumno tiene de sus compañeros y de sí mismo desde la perspectiva de la agresividad.

La prueba fue elaborada en una primera versión, Cerezo (1994) para el estudio de la estructura interna del aula, definida bajo los criterios: aceptación/rechazo y agresividad/victimización entre escolares; recabando información desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de sus profesores. El empleo en diferentes contextos ha permitido su adaptación y evolución hasta llegar a la forma que ahora presentamos, la versión que llamamos Test **Bull-S**. En ella se mantienen las formas de alumnos y profesores, añadiendo cinco ítems sobre aspectos situacionales como modo de proporcionar información adicional y precisa, que resulta ser de utilidad a la hora de elaborar los programas de intervención.

5. JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

5.1 METODOLOGÍA

5.1.1 Composición y descripción de la muestra

Los trabajos pioneros de Dan Olweus (1978), situaban el porcentaje de alumnos implicados en esta dinámica en torno al 10 por ciento, distribuidos, un 5 por ciento como agresores o *bullies* y el otro 5 por ciento para las víctimas. Sin embargo, estudios posteriores del propio Olweus (1993), sitúan la incidencia en torno al 15 por ciento. Teniendo en cuenta estos datos, y tras un sondeo previo, acometemos nuestro estudio.

Una primera parte, que denominamos “estudio piloto”, se realiza en base a los datos obtenidos en una muestra de 315 sujetos (167 niños y 148 niñas), número que excede el mínimo suficiente según los cálculos de representatividad para muestras sectoriales, que en nuestro caso correspondía a 300 sujetos. Los alumnos proceden de los niveles 6º, 7º y 8º de Educación Básica de cuatro colegios de la Región de Murcia, conformando un total de 12 grupos de alumnos cuyas las edades oscilan entre los 10 y los 15 años. La muestra se distribuye porcentualmente como sigue:

Tabla II.

Composición de la Muestra Estudio Piloto

SEXO	OTROS	BULLIES	VÍCTIMAS	TOTAL %
MASCULINO	39.0	10.2	3.8	53.0
FEMENINO	44.1	1.3	1.6	47.0
TOTAL	83.2	11.4	5.4	100.0

Los Centros seleccionados corresponden geográficamente a Murcia-centro, Murcia-extrarradio, Alcantarilla-centro y Alcantarilla-suburbio.

En la distribución por edad, destaca el grupo de agresores o *bullies* y víctimas en los alumnos entre 13 y 14 años. Véase tabla II.

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

Tabla III.

Distribución por edad Muestra Estudio Piloto

EDAD	OTROS (216)	BULLIES (36)	VÍCTIMAS (17)	TOTAL % (315)	N (315)
10	1.9	0.0	0.3	2.2	7
11	19.4	0.3	0.0	19.7	67
12	16.5	1.6	0.3	18.4	58
13	28.9	3.5	3.5	35.9	113
14	13.7	4.4	1.0	19.1	60
15	2.9	1.6	0.3	4.8	15
TOTAL	83.2	11.4	5.4	100.0	315

Ampliando el estudio, administramos el **Bull-S** a una segunda muestra de 263 alumnos (143 niños y 120 niñas) procedentes de 3º de Educación Primaria a 3º de ESO, formando un total de 11 grupos de estudiantes de Centros de la Región de Murcia. Las edades oscilan entre los 9 y los 15 años, cuya distribución muestral se indica en la Tabla IV.

Tabla IV.

Composición de la Muestra Segunda Fase

SEXO	OTROS (157)	BULLIES (48)	VÍCTIMAS (58)	TOTAL % (263)
MASCULINO	27.37	15.59	11.41	54.37
FEMENINO	32.32	2.66	10.65	45.63
TOTAL	59.69	18.25	22.06	100.00

Tabla V.

Distribución por edad Muestra Segunda Fase

EDAD	OTROS	BULLIES	VÍCTIMAS	TOTAL %	N
8-9	6.46	4.94	3.43	14.83	39
10	10.65	1.90	5.70	18.25	48
11	5.32	1.90	1.52	8.75	23
12	6.46	3.80	4.18	14.45	38
13	13.31	3.04	1.90	18.25	48
14	13.31	1.90	4.19	19.39	51
15	4.18	0.76	1.14	6.08	16
TOTAL	59.69	18.25	22.06	100.00	263

Como se puede apreciar, en esta segunda fase aparece un incremento considerable de la proporción de alumnos implicados como *bullies* o víctimas y un aumento en las primeras edades igualmente significativo. La muestra global del estudio, por tanto, está compuesta por 573 alumnos de enseñanza obligatoria de los cuales 310 son niños y 228 niñas.

Es importante tener en cuenta los sectores de población y tomar los resultados como válidos para poblaciones similares.

5.1.2. Fiabilidad y Validez

Los niveles de fiabilidad se obtuvieron a través del cálculo del Coeficiente Alfa entre los ítems del cuestionario. Los resultados mostraron niveles de fiabilidad satisfactorios. Utilizando las variables relativas a agresión y victimización, Alfa de Cronbach fue de .73 y este nivel de fiabilidad se mantenía constante cuando se consideraron también agrupaciones por edad, por sexos o por niveles. El rango de valores de Alfa osciló entre .69 y .75.

El valor de este indicador se incrementó considerablemente cuando se separaron los ítems relacionados con los agresores (ítems: 5. Fortaleza Física; 7. Agresividad; 9. Provocador) de los asociados a los sujetos víctimas (ítems: 6. Cobardía; 8. Víctima; 10. Tenerle Manía). En estos casos, el Coeficiente Alfa estimado para las variables de agresión fue de .82 y para las variables de victimización fue de .83. Estos valores confirman ampliamente la constancia o estabilidad del instrumento y

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

por tanto representan una fiabilidad de moderada a alta del cuestionario.

La validez factorial se estimó teniendo en cuenta dos momentos. En un primer momento se aplicó Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax sobre los ítems asociados a la dinámica bullying. Los resultados explicaban el 75.6% de la varianza y confirman que las variables se agrupan en torno a dos factores claramente polarizados. Un primer factor agrupa los ítems relacionados con la victimización: Cobardía, Víctima y Manía (con una saturación media de .86) y un segundo factor agrupa los ítems relacionados con la agresividad: Fortaleza Física, Provocador y Agresivo (con una saturación media de .84).

En segundo lugar se sometió a análisis todos los ítems del cuestionario, es decir incluyendo las variables sociométricas. En este caso, el Coeficiente Alfa fue de .68 y la validez factorial explicaba el 76.8% de la varianza, distribuida entre tres componentes: el primero se define como Victimización ya que agrupa los ítems que se asocian a este polo de la díada junto con la variable Rechazo (su saturación media es de .78); el segundo componente se define como Agresión y mantiene los mismos ítems que en el análisis anterior con una saturación media de .85; el tercero está saturado con un único ítem, Aceptación, con un Coeficiente Alpha de -.96. Este factor sería asumible por los sujetos bien adaptados, es decir, aquellos que no están implicados en la dinámica bullying. Esta estructura factorial se mantiene intacta cuando se realiza el mismo análisis aplicado a la muestra total con submuestras de sexo, edad, etc.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que el cuestionario Bull-S es un instrumento fiable y válido para medir la agresividad entre escolares.

5.1.3. Otros Análisis Factoriales

Al estudiar las condiciones personales y sociales que favorecen las conductas de agresión y de sumisión, como hemos comentado al hablar de los perfiles asociados, encontramos que, además de los aspectos propiamente relacionales, se encuentran asociados algunos aspectos de tipo personal: dimensiones de personalidad y autoestima, apariencia física, resultados académicos, interés por la vida escolar y por las relaciones sociales, además de aspectos de carácter ambiental como el clima social del Centro Escolar y el Familiar.

Hemos creído oportuno, para nuestro análisis factorial incluir todos los datos recogidos a través de cuatro pruebas estandarizadas: el test de personalidad EPQ de Eysenck, la Batería de Socialización BAS-3 de Moreno y Martorell, las Escalas de Clima Social Escolar (CES) y Clima Social Familiar (FAM) de Moos, Moos y Trickett (en su adaptación española por Fernández Ballesteros y Sierra) y el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg (adaptado por Cerezo), así como los obtenidos mediante algunos de los ítems del test Bull, de manera que podamos adelantar un perfil asociado a cada una de las conductas tipo en la dinámica bullying. Las dimensiones básicas o factores que resultan a través del programa estadístico BMDP 4M tras la rotación ortogonal quedan recogidas en las tablas siguientes.

Tabla VI.
Análisis Factorial. "Bullies"

FACTOR	ÍTEM	ALFA	Eigenvalor	% Varianza
I. Agresividad	Z. Rechazo	0,809	3.451	20
	B. Agredir	0,833		
	B. Provocar	0,786		
II. Clima	CES. Cambio	0,815	3.393	35
	FAM. Estable	0,790		
	CES. Estable	0,782		
	CES. Relaciones	0,668		
III. Personalidad	EPQ. Neuroticismo	0,821	2.997	49
	EPQ. Ansiedad	0,801		
	BAS. Consideración	0,688		
	BAS. Retraimiento	0,584		
IV. Escolar	Edad	-0,884	2.019	61
	EPQ. Extraversión	0,720		
	Experiencia	0,698		
V. Sinceridad Autoestima	BAS. Sinceridad	0,733	3.451	20
	EPQ. Sincero	0,730		
	1. Flegilto	0,662		
	Autoestima	0,542		
VI. Familiar	FAM. Relaciones	0,893	2.026	79
VII. Cobardía	B. Cobardía	0,887	1.836	85
VIII. Manía	10. Manía	0,882	1.733	90
IX. Fuerte	B. Fuerte	0,908	1.668	96
X. Autocontrol	BAS. Autocontrol	0,896	1.665	100
Número de factores = 10			24.178	100

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

Tabla VII.
Análisis Factorial. Víctimas

FACTOR	ÍTEMS	ALFA	Eigenvalor	% Varianza
I. Agresividad- Personalidad	EPQ, Extraversión	-0.93	6.21	0.35
	9. Provocar	0.88		
	EPQ, Neuroticismo	0.84		
	EPQ, Ansiedad	0.70		
	10. Manía	0.62		
6. Cobarde	0.52			
II. Autoestima Cívica	Autoestima	-0.92	5.76	0.86
	FAM, Itelación	0.91		
	CES, Relación	0.80		
	8. Agredir	-0.70		
	2. Rechazado	-0.65		
	CES, Desarrollo	0.63		
BAS, Retraimiento	-0.62			
III. Fuerte	5. Fuerte	0.98	4.66	0.73
	1. Elegido	0.91		
	BAS, Sinceridad	0.75		
	EPQ, Sincero	0.50		
IV. Familiar	FAM, Estable	0.97	4.43	0.87
	FAM, Desarrollo	-0.91		
	BAS, Consideración	-0.62		
V. Escolar	CES, Carníu	-0.62	3.46	0.95
	EPQ, Psicoticismo	0.80		
	Expediente	-0.84		
	Edad	0.82		
X. Autocontrol	Autocontrol	0.82	2.57	1.00
Número de factores = 6			27.08	1.00

Todos los ítems numerados corresponden al **Bull-S**. Como podemos comprobar, todos ellos se encuentran representados en mayor o menor medida, destacando algunos que por sí solos configuran un factor, en el análisis de Bullies: Cobarde, Manía, Fuerte, o bien se agrupan varios ítems para formar un factor, como ocurre en el factor que hemos denominado "Agresividad" en ambos análisis, que aglutina dos variables relacionadas con las conductas agresivas (Agredir y Provocar) con la variable "Rechazado" en los bullies y con Manía y cobarde en los Víctimas.

5.1.4. Análisis Discriminante

A través de este análisis pretendemos predecir qué individuos pertenecen a cada grupo (agresores o bullies, víctimas, y bien adaptados), según un conjunto de predictores; es decir, qué diferencias reales o combinación de Variables Discriminantes existen entre los sujetos de un grupo y los de los otros. Además, trata de interpretar el patrón de diferencias entre los predictores como un todo, y permite establecer las dimensiones a lo largo de las cuales los grupos difieren. El programa estadístico aplicado ha sido el 7M-STEPWISE del paquete BMDP. Se han realizado dos análisis con el fin de precisar los grupos de variables. La tablas VIII y IX muestran los resultados respectivos de cada análisis.

Tabla VIII.
Análisis Discriminante-1

Variable	Valor F.	G.L.	X Bully	X Víctima	% Bully	% Víctima
Manía	54.23	1 29	7.81	47.50		
Agresión	15.55	2 28	37.32	4.61		
EPO- Psicoticismo	4.67	3 27	71.52	40.00		
FAM. Relación	5.20	4 26	47.17	48.75		
Bien Clasificados					100	100

Tabla IX.
Análisis Discriminante-2

De la ejecución de estos análisis se han obtenido cuatro

Variable	Valor F.	G.L.	X Bully	X Víctima	% Bully	% Víctima
Cobarde	32.09	1 29	3.37	35.52		
Provoca	6.13	2 28	36.54	5.16		
FAM. Estable	5.01	3 27	52.65	50.82		
Edad	6.54	4 26	13.17	12.75		
Bien Clasificados					95.7	87.5

variables de nuestro cuestionario capaces de discriminar entre bullies y víctimas eficazmente, estas son: Manía, Agredir, Cobarde y Provocar.

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

5.1.5. Correlaciones con otras variables.

La validez en este caso, vendrá determinada por la adecuación del contenido de los ítems del cuestionario a lo que pretendemos medir. Para su comprobación, además del análisis de correlaciones como veremos más adelante, se hallaron las diferencias t-test entre el **Bull-S** y las subescalas de otros cuestionarios de personalidad y socialización que incluyen ítems específicos sobre agresividad: el cuestionario EPQ-J de Eysenck, en sus subescalas de Psicoticismo y Extraversión, y la Batería de Socialización BAS-3: Autocontrol, Ansiedad-Timidez, Liderazgo y Sinceridad, para cada uno de los subgrupos (*Bully* o *Víctima*). Los resultados pueden apreciarse en la tabla X.

Tabla X.
Diferencias t-test
Bull-S, Personalidad, Socialización Clima Social.

Variables	Bully/Víctima
Elegido	No Significativa
Rechazado	No significativa
Fuerte	Bully ***
Cobarde	Víctima ***
Provocar	Bully ***
Agredir	Bully ***
Manía	Víctima ***
Autocontrol	Víctima *
Ansiedad/Timidez	Víctima *
Liderazgo	Bully ***
Sinceridad	Bully ***
Extraversión	No significativa
Psicoticismo	Bully **

Probabilidad asociada: * = $0.05 > \alpha < 0.0$
 ** = $0.03 > \alpha < 0.01$
 *** = $\alpha \leq 0.01$

5.1.6. Correlaciones entre los ítems para Bully y Víctima.

En la tablas XI y XII se reflejan las correlaciones entre las variables del cuestionario para alumnos agresores y para los víctimas. Existe una alta correlación entre: ser Fuerte, Provocar, Agredir y ser Rechazado en los *Bullies*, mientras que el los Víctimas aparece una alta correlación entre tenerle Manía, ser Rechazado y Cobarde.

Tabla XI.
Correlaciones para Bullies

	Elegido	Rechaz.	Fuerte	Cobarde	Provocar	Agredir	Manía
Elegido	1.00						
Rechazado	-0.39	1.00					
Fuerte	0.16	0.08	1.00				
Cobarde	0.27	-0.19	-0.02	1.00			
Provocar	0.07	0.30	0.32	-0.03	1.00		
Agredir	-0.27	0.47	0.39	-0.18	0.75	1.00	
Manía	-0.22	0.24	0.11	-0.16	0.13	0.18	1.00

Tabla XII.
Correlaciones para Víctimas

	Elegido	Rechaz.	Fuerte	Cobarde	Provocar	Agredir	Manía
Elegido	1.00						
Rechazado	-0.36	1.00					
Fuerte	0.57	-0.25	1.00				
Cobarde	-0.40	0.23	-0.10	1.00			
Provocar	0.08	-0.04	-0.06	0.04	1.00		
Agredir	0.05	0.19	-0.01	-0.10	0.88	1.00	
Manía	-0.48	0.78	-0.22	0.61	0.01	0.06	1.00

5.2. ANÁLISIS DE DATOS

5.2.1. Análisis Sociométrico.

El análisis sociométrico se ha realizado siguiendo las indicaciones para el cálculo de la probabilidad teórica del azar. Ésta se aplica a los siguientes datos:

1. Variables Relativas a la Aceptación/Rechazo

Estas variables son: 1, 2, 3 y 4. Para su interpretación efectuamos diferentes tratamientos a los dos primeros (elección y rechazo) de los ítems tres y cuatro (expectativas de ser elegido y rechazado). Los ítems 1 y 2 son interpretados estableciendo los límites superior e inferior según la "Probabilidad teórica del azar". Para su cálculo seguimos los pasos siguientes:

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

a) Ponderación de las respuestas.

En la aplicación del test sociométrico se ha invitado a los alumnos a realizar sus elecciones por orden de preferencia. ¿Cómo evaluar ahora esas preferencias?. Nosotros hemos optado por la siguiente solución: a la primera elección concedemos tres puntos, dos a la segunda y uno a la tercera. Este valor lo llamamos "P".

b) Elaboración de la "Matriz Sociométrica".

Una vez ponderadas las respuestas, pasamos a elaborar la Matriz Sociométrica. Consiste en un cuadro de doble entrada en el que, a la izquierda, en su línea de ordenadas, pondremos los números correlativos correspondientes a los alumnos como electores; en su parte superior, en la línea de abscisas, se coloca la misma numeración considerados ahora como sujetos que pueden ser elegidos, de manera que la lista en vertical significa "sujetos que eligen a...", y la lista en horizontal "sujetos elegidos por...".

Para llevar los datos de cada alumno a este cuadro, se procede como sigue: supongamos que en el primer criterio o variable, el alumno 1 ha elegido a los alumnos 7, 4 y 10; ponderadas estas elecciones como hemos establecido, equivaldrían a tres puntos para el alumno 7; dos para el alumno 4 y uno para el alumno 10. Estos valores serán los que deberemos plasmar en nuestra matriz de elecciones y así sucesivamente con cada alumno. Las elecciones recíprocas se resaltarán poniendo su valor entre paréntesis (). Como todos los datos en un mismo cuadro son de difícil manejo, elaboraremos una sociomatrix para cada una de las variables. Por tanto resultarán cuatro cuadros.

c) Cálculo de valores estadísticos.

Una vez pasados los datos a la tabla, calcularemos algunos valores de gran utilidad. Estos son los siguientes:

S_p = Número de veces que ha sido elegido un sujeto

ΣS_p = Sumatorio del número de elecciones recibidas

P_e = Suma del valor de las elecciones recibidas

E_p = Número de sujetos que ha elegido cada sujeto

R_p = Número de reciprocidades

d) Cálculo de la Probabilidad teórica del azar.

Interesa poder caracterizar socialmente a los sujetos de un grupo, es decir, conocer el significado exacto de los datos obtenidos a partir de la sociomatriz. Un alumno con 10 elecciones, ¿es popular en la clase?. Igualmente conviene poder comparar los resultados hallados en un grupo con los demás. Para lograr estos cálculos es necesario un criterio común de comparación entre los grupos. El que nosotros hemos adoptado, por ser el más útil y sencillo, es el cálculo llamado "probabilidad teórica del azar". Moraleda (1978). Aplicando este cálculo estadístico, podremos conocer:

- a) La media de elecciones emitidas por todos los alumnos de la clase.
- b) La probabilidad de que un alumno elija a otro.
- c) La probabilidad de que un alumno NO elija a otro.
- d) Función binomial de la probabilidad.
- e) Puntuación estándar de la probabilidad. (Margen de error del 5%) .

Para hallar esta probabilidad es necesario dar los siguientes pasos:

1) Hallar la media (d) de elecciones emitidas por todos los alumnos de la clase (N):

$$d = \frac{\sum Sp}{N}$$

2) La probabilidad (p) de que un alumno elija a otro:

$$p = \frac{d}{N - 1}$$

3) La probabilidad de que un alumno NO elija a otro (q):

$$q = 1 - p$$

4) Función binomial de la probabilidad. La determinan tres parámetros: la Media (M), la desviación típica (s) y la asimetría o grado de oblicuidad del sociométrico cuyo valor buscamos (a). Sus fórmulas son las siguientes:

La media (M): $M = p (N - 1)$

La desviación típica (σ):

$$\sigma = \sqrt{(N - 1) p \cdot q}$$

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S

El grado de oblicuidad (a):

$$a = \frac{q - p}{\sigma}$$

5) La puntuación estándar de la probabilidad (X): $X = M \pm t .a$

donde, t = índice correspondiente en las tablas de Salvosa.

6) Una vez realizadas las operaciones anteriores, encontramos dos resultados:

- Uno superior: $X = M + t .a$
- Otro inferior: $X = M - t .a$

Estos son los límites para los valores superior e inferior en cada uno de los dos primeros ítems.

e) Interpretación de los resultados.

1. Los valores MAYORES que el límite superior serán significativamente positivos. Estos alumnos serán pues: popular o rechazado, según la variable que hayamos trabajado.

2. Los valores MENORES que el límite inferior serán significativamente negativos. Estos alumnos serán: aislados en el ítem 1 y no rechazados en el 2.

3. Los valores comprendidos entre ambos límites no serán significativos.

Para los ítems 3 y 4 se tendrá en cuenta el nivel de coincidencia con los valores obtenidos en los ítems 1 y 2, es decir, trataremos de establecer el grado de ajuste a la realidad en cada uno de los alumnos que hayan resultado significativos en cualquiera de los dos primeros ítems.

2. Variables Relativas a la Dinámica Bully-Víctima

Ítems 5,6,7,8, 9 y10. En esta ocasión los pasos a seguir para cada uno de los ítems son los siguientes:

a) Recogida de respuestas. Las respuesta dadas a estos ítems se presentan en una hoja de respuestas global para cada grupo. Esta hoja consiste en un cuadro de doble entrada, en el que en el eje de ordenadas (margen izquierdo) figuren los números correlativos de los alumnos y en el eje de abscisas (margen superior) los números o nombres correspondientes a las variables que hemos considerado. Cada cuestionario queda reflejado copiando los números que el sujeto haya escrito en su hoja y en el mismo orden.

b) Recuento de datos. A continuación, realizamos un recuento de la tabla anterior que plasmamos en la columna correspondiente, al lado de la de los valores directos.

c) Interpretación de resultados. Realizamos la interpretación de estos datos siguiendo las siguientes pautas:

Aquellos sujetos que sean nominados al menos por el 25% de los componentes del grupo, consideraremos que DESTACAN en esa variable.

Aquellos sujetos que sean nominados por menos del 25% de los componentes del grupo, consideraremos que NO DESTACAN en esa variable.

5.2.2. Distribución porcentual de ítems situacionales.

Los ítems situacionales (del 11 al 15) nos aportan información sobre aspectos que deben tenerse en cuenta especialmente a la hora de abordar un plan de actuación tendente a controlar este tipo de conductas y favorecer la tolerancia y la convivencia en el contexto escolar.

Según los estudios de Ortega (1994), referidos a estudiantes de Secundaria, encontramos que, la forma mas habitual es la verbal (29%), con insultos, rumores y motes, seguida por la agresión física: robos, daño físico o amenazas que representan el 5% de los casos, y por último la psicológica (4%) como el aislamiento. Los lugares donde con más frecuencia ocurren situaciones de maltrato, según los alumnos, son: aula (18 %), patio (14 %), los pasillos (12 %) y otros lugares (10 %). La frecuencia es muy elevada en opinión del 10 por ciento; a veces, para el 47 por ciento, y nunca para el 43 por ciento. La topografía queda recogida de manera indirecta respondiendo a la opinión que les merece tales comportamientos, el 58 por ciento confiesa no comprenderlos, frente al 14 por ciento que afirma lo contrario, solo el 28 por ciento manifiesta que le resulta molesto. El grado de bienestar o malestar social se sitúa en el 11 por ciento de malestar, y el 89 por ciento aseguran pasarlo bien en el Centro Escolar.

A través del **Bull-S** se pueden determinar los valores precisos en cada una de estas variables para cada grupo en particular.

6. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

El análisis pormenorizado que a continuación presentamos se refiere a la Forma-A. Los elementos se han integrado en sus diferentes categorías o dimensiones.

6.1. DIMENSIÓN I: Posición Sociométrica.

Esta dimensión engloba las siguientes variables:

1. La situación sociométrica, es decir, el estatus social de cada alumno en el grupo, su nivel de aceptación. Esta variable incluye los siguientes aspectos:

a) *Sus relaciones en la clase*: líder, aislado, rechazado, etc., índice de popularidad y de antipatía. En general, cómo se ha acomodado al grupo.

b) *Sus expectativas sociales*. Comparando el total de elecciones emitidas por el sujeto con el de las elecciones percibidas (esperadas), podemos considerar tres niveles de aceptación:

Sociable. Cuando el total de elecciones emitidas es superior al que espera recibir.

No sociable. Cuando espera recibir más elecciones de las que da.

Equilibrado. Cuando ambas coinciden. Un alumno será tanto más realista cuanto menos se atribuya elecciones no justificadas.

c) La *influencia* que tienen algunos factores como el sexo y la edad en las elecciones o rechazos de los miembros.

d) La *repercusión* que un líder o estrella tiene en el grupo.

2. La estructura del grupo. Según el concatenamiento de sus miembros que, en base a la atracción y el rechazo, forman una red sociométrica donde se aprecia la existencia de grupos y subgrupos: pandillas, parejas, triángulos, estrellas, etc.

3. Nivel de Cohesión. O grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo. Aspecto que será de gran utilidad a la hora de planificar la inserción y aceptación de los miembros rechazados.

6.2. DIMENSIÓN II: Dinámica *Bullying*.

Nos informa sobre los elementos de la relación agresión-victimización entre los escolares, concretando los siguientes aspectos:

1. Estudio de la incidencia Bully-Víctima en el grupo:

a) Detectar su presencia

b) Comprobar con qué otras variables está asociado el perfil de cada subgrupo: el grupo Bully o agresor y el grupo Víctima.

2. La repercusión que la dinámica Bully-Víctima tiene en el grupo:

a) *A nivel individual de los sujetos implicados:* El conjunto del grupo ejerce una influencia que tiende a mantener este tipo de conductas, mostrando hacia el agresor o bully, valores de aceptación y reconocimiento de fortaleza. Por el contrario, hacia el víctima muestra tendencias al aislamiento, manía, y en definitiva rechazo.

b) *A nivel grupal:* Se aprecia la formación de pandillas, o pequeños subgrupos en torno al Bully.

3. Aspectos específicos de la dinámica bullying: el agresor y el víctima

Las variables relacionadas con la dinámica bully-víctima (ítems 5,6,7,8, 9 y 10) nos proporcionan información sobre los sujetos que, en opinión de, al menos el 25% del grupo, destacan o no en cada una de ellas.

Mediante el análisis podremos detectar:

- Situaciones de abuso, entendidas como una relación bipolar de agresividad y victimización entre los escolares.

- Características que se asocian al perfil del agresor (ítems 5, 7, 9).

- Características que se asocian al perfil de la víctima (ítems 6, 8 y 10). En ocasiones los ítems 9 y 10 pueden aparecer en ambos sujetos, lo que sugiere la presencia de alumnos "víctimas provocadores".

- Por último, otro aspecto que podemos detectar es la representación social que el grupo se forma sobre los sujetos involucrados en la dinámica agresor-víctima, valorando hasta qué punto justifica y/o aprueba estas situaciones.

6.3. DIMENSIÓN III: Aspectos Situacionales.

Recoge elementos concretos de las situaciones de abuso, explicitando la forma que adoptan, dónde suelen tener lugar, con qué frecuencia ocurren y el grado de gravedad que le atribuyen.

7. NORMAS DE APLICACIÓN

La forma A (alumnos) deberá ser contestado por todos los miembros del mismo grupo. Si algún alumno no estuviera presente se procurará que lo complete en otro momento y si se trata de un caso de un alumno que no asiste con regularidad o ha dejado ya de asistir al centro, se tendrá en cuenta para no incluirlo como miembro que pueda ser elegido. Para su aplicación tendremos en cuenta las siguientes condiciones:

- ◆ Motivar al alumnado para su realización.
- ◆ Situar a los alumnos de manera que les sea difícil ver el ejercicio de otros compañeros
- ◆ Escribir en la pizarra la lista de clase colocando delante el NUMERO DE ORDEN y exceptuando a aquellos alumnos que falten de manera prolongada.
- ◆ Repartir el Cuestionario con las preguntas y esperar a que rellenen sus datos personales.
- ◆ Explicar en qué consiste la prueba. Leer el encabezamiento y comprobar que lo han entendido.
- ◆ Indicar que en los ítems 1-10 pueden hacer como máximo tres elecciones en cada uno y para ello deben escribir los números correspondientes a los sujetos elegidos por orden de preferencia. Para los ítems 11 y 12 deben reflejar las cuatro opciones por orden de preferencia. En los ítems 13, 14 y 15 deben señalar solo una respuesta.
- ◆ Subrayar la conveniencia de responder a todas las preguntas.
- ◆ Dar un tiempo para resolver dudas y a una señal dar comienzo a la prueba.
- ◆ Dar tiempo suficiente para que terminen todos. Normalmente son suficientes veinte minutos.
- ◆ Procurar que, durante la realización, hagan las menos preguntas posibles.

El cuestionario P (profesores), se puede realizar de manera individual simultáneamente con los alumnos o en otro momento, pero siempre antes de comprobar los resultados de aquellos.

8. **TIPI-SOFT: Instalación y uso** _____

La corrección de manera manual del Test Bull-S, resulta una tarea larga y compleja, para cuya facilitación se ha elaborado un programa informático que realiza todos los análisis de una manera rápida y fiable.

Debido a la rápida evolución de los sistemas operativos y las distintas aplicaciones informáticas de usuario, este manual **no incluye** las instrucciones de instalación del programa **TIPI-SOFT: BULL-S**. Dichas instrucciones se encuentran en un fichero de texto denominado "leeme.txt", incluido en el Disco Compacto que se entrega con esta publicación.

El **TIPI-SOFT** es un programa de software que le proporciona todos los resultados que ofrece el test:

DIMENSIÓN I. Posición sociométrica del sujeto

Niveles de sociabilidad
Nivel de Cohesión

DIMENSIÓN II.

Nivel de incidencia de la dinámica Bullying (NIB)
Análisis de las relaciones de agresión y victimización

DIMENSIÓN III.

Valores Descriptivos: Forma, Lugar, Frecuencia, Topografía y Grado de Seguridad percibida.

**B
U
L
L
-
S**

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Aguirre, A. (1995) El contexto educativo como sistema social. En J. Beltrán y J.A. Bueno. *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- Almar, C. y Gil. V. (1993). *Socgrama*. Madrid: TEA Ediciones
- Arruabarrena, M. I. y de Paúl, J. (1994): *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1984): *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y de la delincuencia*. México: Trillas
- Berkowitz, L. (1993): *Agresión. Causas, consecuencias y control*. DDB. Bilbao.
- Besag, V. (1989): *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, 131-145.
- Cerezo, F. (1994): El test BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Cerezo, F. (1991/1996): *Agresividad social entre escolares. La dinámica Bullying*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia
- Cerezo, F. (1997): Trastornos de comportamiento. Implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En E. Herrera y F. Cerezo: *Bases psicológicas de la educación especial (71 - 84)*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia y Diego Marín Editor.
- Cerezo, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica. Propuestas de intervención*. Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. (2000, en prensa): *Situaciones de agresión-victimización en contextos escolares. Cómo detectar, evaluar e intervenir*. Madrid. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dubow, E. F. y Cappas, C. L. (1990): Reducing Aggression in Children through Social Interventions. En J. Edwards et. al. (eds.): *Social Influence Processes and Prevention*. Plenum Publishing Corporation.

- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Narcea
- Fernández-Ballesteros, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid. Pirámide
- Floyd, N. M. (1989): *Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression*. U.M.I .Michigan: Dissertation Information Service.
- Goldstein, A.P. y Keller, H. R. (1991): *El comportamiento agresivo. Evaluación e intervención*. Bilbao: DDB
- Kazdin, A. L. (1990): *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. London: SAGE Publications.
- Kolko, D. J. (1992): Characteristics of child victims of physical violence: *Research findings and clinical implications*. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 244-276.
- Lancelotta, G. y Vaughn, S. (1989): Relation Between Types of Aggression and Sociometric Status: Peer and Teacher Perceptions. *Miami: American Psychological Association*, 81,1. 86-90.
- Lowenstein, L. F. (1977): Who is the bully?. *Home and School*. 11, 3-4.
- Melero, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Moraleda, M. (1978): *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Marova.
- Moreno, J.L. (1972): *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1974). *A Social Climate Scale*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto, CA. Adaptación española de las escalas FES, WES y CIES de N. Seisdedos, M.V. De la Cruz y A. Cordero, y la escala CES por R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra. 1989. Madrid: TEA
- Olweus, D. (1973): Personality and Aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1975): *Development of Multy-Faceted Aggression Inventory for boys*. Bernen: University Press.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford. Blackwell.

Escalas Magallanes de Adaptación: EMÁ

- Ortega, R. (1994): Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. 304, 254-280.
- Palacios, J. (1995): Los datos de maltrato infantil en España: Una visión de conjunto. *Infancia y Aprendizaje*, 71. 69-76.
- Perry, D. G.; Willard, J .C. y Perry, L .C. (1990): Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*. 61,1310-1325.
- Pikas, A. (1975): Treatment of mobbing in school. Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12
- Rosenberg, M. (1973): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1987): *Batería de socialización* (Autoevaluación). Madrid: TEA
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994): *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Serrano, I. (1996): *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Vayer, P. y Roncin, Ch. (1989): *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Barcelona: Paidós Educador.

OTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

EMA: Escalas Magallanes de Adaptación (1998)

EVHACOSPI: Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (1998)

EMANS: Escala Magallanes de Ansiedad (1998)

EMEST: Escala Magallanes de Estrés (1998)

EPANS: Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (1998)

PEE: Perfil de Estilos Educativos (1998)

I.E.G.: Instrumentos de Evaluación General (1998)

Protocolo de Evaluación General y Específica del TDA-H (2000)

ADCA: Escalas de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (2000)

EMHAS: Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (2000)

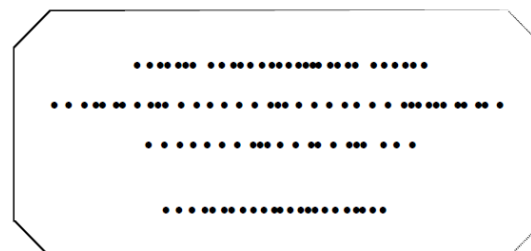
TAISO: Test de Actitudes ante la Interacción Social (2000)

EMTDA-H: Escalas Magallanes del TDA-H (2000)

EMAV: Escalas Magallanes de Atención Visual (2000)

EACP: Escalas de Áreas de Conductas Problema (2000)

PICAVIRES: Perfil de Calidad de Vida Relacionada con la Salud (2000)



TABULACION SOCIOGRAMA ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA "A" I.E. DE LA SALLE - 2014

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1									3																						
2		3				2								3					1											2	
3																				3							2				1
4																3												3			
5		2																		3											
6						5				3																					
7																															
8						3																									
9		3																									3				
10				1				2									3						3	2							
11					3	2																								3	
12							3	1																	2					3	
13																3															2
14				3								2																			
15											3				2				1		1							2	3		
16												2																3			
17			3							2	2						3				1										
18	1	3							3											1									2	2	
19					3					1														2							
20				3								3																			
21				3			2				3			1										2						1	
22		1														2							3							3	
23					2								2									3								3	1
24																2												3			
25					1					2															3						
26							3							2								3			2						
27					2						3																				
28																			2				3					1		3	
29			1												3		2					3									
30				3											2		3													2	
31		3																						1				2			
32		3																													

TABULACION SOCIOGRAMA ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA "B" I.E. DE LA SALLE - 2014

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33					
1															2		3								2							1	3					
2														1					2	2				3		3												
3	2							2									3					1													3			
4						2		1	3										2						3			1										
5		3									1	2					2	1					3															
6										3																												
7			3							2								2		1						3												
8	2				3							2			1			1								3												
9	3						1			2															3													
10			3				1							2	2					3																		
11							2						3														1											
12							2								2			3		3	1																	
13	2										3				2		3						1															
14			2					3											3	2					1			1										
15	1	2			1				3			2						3																				
16																				1		3						2				3	2					
17																				3	1		3														2	
18												3								3			1			2												
19			3																	2	2												3					
20													1			1				3			2									3	2					
21	1										3																2					3						
22																1					3							2										
23		2											2				3						3						1	1								
24	3					1	2								2													3										
25												3							2	3													1					
26	3														1											3							2					
27																3							2			3							1					
28			3				2					2								3																		
29		2										3										3		2			1											
30	3			1																						2			3								2	
31	3												2		1										2												3	
32		1																	2	3															3			
33																																3	3					